

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Susana Margarida Teixeira Fernandes

O Portefólio como uma
estratégia de avaliação alternativa:
um estudo de caso

Tese de Mestrado
Educação de Infância /
Metodologia e Supervisão em Educação de Infância

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

“Na educação, felicidade significa procurar tirar o melhor partido de si mesmo e ensinar os outros a fazer o mesmo. Educar é procurar fazer alguma coisa que valha a pena, alguma coisa grande com as nossas possibilidades reais e de acordo com um projecto prévio, em que se dá lugar ao esforço. Não se conhece nenhuma meta na vida que se possa conseguir sem ele...Educar para ser feliz consiste em inspirar a inquietação de saber que ser feliz está para além do êxito, do presente e das próprias forças. Temos que pôr em acto a liberdade e misturarmo-nos com os “outros” em tarefas comuns que nos excedem e nos ampliam.”

Nani Léon de Molina, 2008

Agradecimentos

Ao dar por terminado o meu estudo que contribuiu para a construção de muitas reflexões sobre o caminho a seguir ao nível do desenvolvimento profissional, quero agradecer a todos os que partilharam comigo estas novas aprendizagens e me apoiaram durante o percurso.

Em primeiro lugar quero agradecer às dezoito crianças que foram participantes activos neste estudo, pois sem elas nada disto teria sido possível. Aos seus pais que autorizaram que os seus filhos fizessem parte deste estudo.

À Professora Cristina Parente por ter guiado as minhas aprendizagens e por me ter ajudado a encontrar respostas para algumas das minhas questões.

À Professora Doutora Júlia Formosinho que como directora deste Mestrado, muitos saberes me transmitiu.

À Directora do Jardim-de-Infância de S. Francisco a instituição onde trabalho, por muitas vezes compreender as minhas ausências ao trabalho.

Às minhas colegas de trabalho, por terem acreditado que iria levar tudo isto até ao fim e por valorizarem o trabalho realizado.

À minha família por me encorajar a nunca parar e pela compreensão das minhas ausências nas tarefas tão necessárias numa casa. O meu muito obrigada pelos valores sobre a vida que sempre me transmitiram.

Ao Pedro e amigos que por muitas vezes prescindiram da minha companhia com compreensão e apoio.

É com muito carinho que agradeço a todos que estiveram presentes neste meu caminho percorrido.

Resumo

Ao longo do tempo tem-se vindo a evidenciar a procura de qualidade de serviços prestados à criança, existindo uma maior preocupação com a implementação de estratégias para melhorar a qualidade dos serviços prestados.

A avaliação aparece ligada à procura de qualidade. Avaliar no jardim-de-infância pressupõe que a educadora reflecta sobre a sua acção pedagógica através da realização de observações e registo das aprendizagens das crianças.

Para encontrarmos qualidade no processo de avaliação, este tem que ser contínuo e partilhado pelo adulto, criança e família. A criança é um sujeito participante em todo o processo, envolvendo-se no processo de aprendizagem e de avaliação, através de tomadas de decisões e exploração dos seus interesses.

O portefólio de aprendizagem e avaliação da criança vem de encontro a esta perspectiva de avaliação, pois é realizado num processo contínuo, através da partilha de informação adulto-criança e sua família, promovendo e documentando as aprendizagens das crianças, favorecendo a constante reflexão das propostas pedagógicas apresentadas pela educadora.

Este estudo visa compreender e descrever os portefólios como uma estratégia de avaliação alternativa na educação de infância.

O estudo de caso, no âmbito investigação-acção, levado a cabo neste estudo, permitiu construir alguns conhecimentos em torno da construção de práticas de avaliação alternativa. O estudo ocorreu numa sala do Jardim-de-Infância de S. Francisco, onde num processo cooperativo entre adulto-criança foram construídos portefólios, com dezoito crianças de idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

No âmbito do estudo descreve-se todo o processo de realização de portefólios de aprendizagem da criança, incluindo as estratégias utilizadas pelo adulto, o envolvimento das crianças e pais, bem como todo o processo de partilha de informação.

A análise dos dados e informações deste estudo permite-nos conhecer o percurso de construção dos portefólios, nomeadamente o envolvimento das crianças e pais na sua construção e as transformações ocorridas nas concepções e na prática pedagógica da educadora de infância.

Abstract

Through time, we have noticed that the search for high quality in the kinder garden services is increasing. We see that in the organization view, where the concern to establish ways or scales to measure the quality in class is a reality or in the evaluation proposals.

The evaluation of a kinder garden student is made by the meditation of the teacher towards his/her pedagogic action through the children observation and listening.

When we look for quality on the evaluation process it has to be uninterrupted and shared by an adult, a child and the family, in order to find pedagogic answers to the classroom changes. A child is an active participant in the all process, his/her envelopment is crucial on the learning and development, he/she has to make choices and explore his interests.

The learning portfolio and the evaluation of a child comes to the way of the evaluation model, so it has to be an interrupted process, through the sharing between a child and an adult and a child and the family, promoting and documenting the learning skills of the children, leading to a constant reflexion of the pedagogic proposals of the teacher.

The objective of this study is to understand, describe and interpret the portfolios as an alternative strategy of assessment.

The study of the case, of this investigation, of qualitative nature, allows us to build knowledge around the construction of quality experiences. The study took place in a classroom of S. Francisco kinder garden school, we built eighteen portfolios, with eighteen children, between the ages of five and six, and this process was based on a cooperative way between adult/child.

On this study it has been described the all making off of the portfolios including not only, the strategies that we used, the child, adult, parents and community involvement, but also the share of information.

The data and information analyses of this study allow us to know the changes that happened on the pedagogic strategy of a kinder garden teacher and the all process of the making off of the portfolios.

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice.....	vii
Abreviaturas e Siglas.....	ix
Índice de Figuras.....	x
Índice de Quadros.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
 CAPÍTULO 1- Pedagogia da Infância.....	 5
1 - Pedagogia da Transmissão versus Pedagogia da Participação.....	12
2 - “Pedagogia em Participação”.....	15
3 - Modelo Curricular High-Scope.....	18
4 - Dimensões da Pedagogia da Infância.....	21
 CAPÍTULO 2 – Avaliação na Educação de Infância.....	 27
1 - Mudanças na Compreensão da Avaliação na Educação de Infância.....	27
2 - As Modalidades da Avaliação.....	30
2.1 - Avaliação Sumativa.....	32
2.2 - Avaliação Formativa.....	33
2.3 - Avaliação Formativa Alternativa.....	34
 CAPÍTULO 3 - O portfólio de aprendizagem e avaliação.....	 37
1 - Processo de construção de portfólios.....	39
2 - Tipos de portfólios.....	41
3 - Construir Portefólios pressupõe a participação da criança.....	42
4 - O Papel da Educadora no processo de construção de portfólios.....	44
5 - A Importância da Documentação.....	47

6 - A Participação dos Pais no Processo de construção de portefólios.....	48
7 - O Portefólio como Estratégia de Avaliação Alternativa.....	50
 CAPÍTULO 4 – Metodologia de Investigação.....	 52
1- Investigação qualitativa.....	54
1.1 - Estudo de caso.....	56
1.2 - Investigação-acção.....	57
2 - A trajectória da investigação.....	60
2.1 - O contexto da investigação.....	61
2.2 - O percurso de construção de portefólios.....	63
2.2.1 - A Educadora no processo de construção de portefólios.....	64
2.2.2 - A Voz da Crianças no processo de construção de portefólios.....	80
2.2.3 - As possibilidades da Partilha com a Família no processo de construção de portefólios.....	88
2.3 – Análise dos portefólios das crianças.....	92
3 - Análise e discussão dos dados e informações.....	117
4 - Conclusões.....	122
 Referências Bibliográficas.....	 128
 Anexos.....	 135
Anexo A - História “Clara e a sua caixa mágica”	
Anexo B – Registo de observação do reconto da história “O Nabo gigante”	

Abreviaturas e Siglas

C.O.R. - Child Observation Record

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

P.I.P. - Perfil de Implementação do Programa

Índice de Figuras

Figura 1 - A Madalena desenha as quatro fases da lua no quadro de lousa.....	69
Figura 2 - A Inês realiza um desenho sobre as suas férias.....	75
Figura 3 - Desenho sobre as férias da Inês.....	75
Figura 4 e 5 - As crianças envolvem-se num jogo de associação de imagem e número.....	77
Figura 6 - As crianças envolvem-se num jogo de associação de imagem e letra.....	77
Figura 7 - As crianças envolvem-se num jogo de construção de formas geométricas.....	78
Figura 8 - Num momento de faz-de-conta as crianças representam um momento de registo de observação.....	80
Figura 9 - Registo realizado pela criança.....	81
Figura 10 - Desenho efectuado para representar as diferentes etapas de crescimento.....	82
Figura 11 - Grupo de crianças no dormitório da instituição.....	84
Figura 12 - Ana Carolina a pintar.....	85
Figura 13 - A Inês encontra-se a explorar e a fazer realizações com os diferentes materiais.....	88
Figura 14 - A Maria Luís modifica a plasticina representando o sol e o céu.....	94
Figura 15 e 16 - A representação é colocada numa superfície de madeira.....	95
Figura 17 - A Maria Luís termina de preencher a superfície de madeira com a plasticina azul que representa o céu.....	96
Figura 18 - A Maria Luís desloca-se à sala dos quatro anos para poder ter acesso à plasticina que precisava.....	97
Figura 19 - A Maria Luís dispõe os planetas uns a seguir aos outros.....	97
Figura 20 e 21 - A Maria Luís continua a sua representação cortando e colando a lã.....	99
Figura 22 e 23 - A Maria Luís encontra-se a terminar a sua representação de plasticina.....	100
Figura 24 – Trabalho terminado.....	100
Figura 25 e 26 - As crianças confeccionam pasta de farinha.....	105
Figura 27 - A Maria conta a história dos caracóis que construiu.....	105

Figura 28 - Caracóis construídos pela Maria.....	108
Figura 29 - A Carolina e a Madalena trabalham juntas no computador da área da casa.....	107
Figura 30 - Texto construído pelas duas crianças no computador.....	107
Figura 31 - As crianças realizam diálogos sobre o placar do peso e altura das crianças da sala.....	108
Figura 32 - Pedro constrói um monstro.....	114
Figura 33 – Pedro desenha o monstro.....	114
Figura 34 - Desenho do monstro.....	115
Figura 35 - Desenho da Diana.....	116

Índice de Quadros

Quadro 1 - Princípios fundamentais da Educação Tradicional versus Educação Nova ou Progressista.....	15
Quadro 2 - Dimensões Curriculares da Pedagogia da Infância.....	22

Introdução

A questão do estudo que se apresenta nasce do desafio identificado na implementação de práticas de avaliação adequadas às características das crianças de idade pré-escolar e simultaneamente úteis para crianças, educadora e pais. As dificuldades que fui encontrando na implementação destas práticas levaram à necessidade de realizar este estudo.

O interesse pelas questões da observação e avaliação da criança e dos contextos manifesta-se desde o momento do estágio realizado no âmbito da licenciatura em Educação de Infância. É também desde essa época que surgem muitas dúvidas e incertezas ao nível da observação, dos registos e análise das mesmas, bem como ao nível da avaliação. Estas questões e dúvidas, acompanharam todo o meu percurso profissional.

Quando entrei no mercado de trabalho encontrei uma instituição na qual a equipa pedagógica não implementava nenhum modelo curricular. Sendo assim, não eram partilhados os mesmos pressupostos teóricos. Apesar disso tive a possibilidade de adoptar o modelo curricular High-Scope e procurei contextualiza-lo na minha sala. Este factor dificultou a partilha de informação com a restante equipa pedagógica no que diz respeito à troca de experiência, de questões e dificuldades no processo de reconstrução das práticas de forma colaborativa, nomeadamente, no que se refere às questões da observação e da avaliação..

Foram várias as dúvidas e questões encontradas ao nível da observação e seu registo, tais como, saber o que registar? Quando registar? Como analisar e organizar os registos? Que informações é que estes registos fornecem à educadora? Como avaliar com recurso a esses registos de observação?

A possibilidade de frequência de um mestrado apresentava-se como uma oportunidade para construir novos saberes à volta da questão da avaliação. No decurso do mestrado foram abordados muitos temas e assuntos desafiadores. Mas o interesse e curiosidade continuava a recair sobre a observação e os formatos de registo de observação da criança, com o intuito de estes fornecerem ao adulto dados para a realização de uma avaliação alternativa das aprendizagens das crianças.

Estudar os portefólios e conhecer alguns estudos sobre os mesmos aumentou o meu interesse, pelo que tomei a decisão de procurar realizar a avaliação das crianças através de portefólios no meu contexto.

O desafio que esta decisão comporta levou à realização de um estudo de natureza qualitativa com o objectivo de conhecer e descrever o processo da construção de portefólios de aprendizagem das crianças, como uma estratégia de avaliação formativa alternativa, numa sala de Jardim-de-Infância.

Trata-se de um estudo de caso inserido no âmbito de uma investigação-acção, que tem como questão central a seguinte: *“Como levar a cabo uma avaliação alternativa das crianças através de construção de portefólios de aprendizagem e avaliação?”*

A questão central desdobra-se em objectivos específicos, a saber:

- a) delinear uma estrutura para o portefólio ;
- b) descrever as estratégias utilizadas pela educadora para observar, registar, documentar e organizar as observações e evidências;
- c) identificar e descrever os modos como as crianças se apropriam e se envolvem no processo de construção de portefólios e, por fim,
- d) conhecer e explicitar o processo de partilha de informação com as crianças e com os pais.

O estudo inicia-se fundamentação teórica, com o intuito de contextualizar e de clarificar alguns conceitos inseridos nesta investigação.

À Pedagogia da Infância, pelo seu importante contributo na educação e na construção de imagem de criança, é-lhe atribuído um destaque fundamental no desenvolvimento teórico deste estudo, nomeadamente, no que se refere à sua contextualização histórica e com uma breve abordagem aos contributos de dois autores: Jonnh Dewey e Loris Malaguzzi.

De seguida aborda-se a questão da pedagogia da transmissão versus pedagogia da participação, ressaltando-se as mudanças ao nível da actuação da prática do adulto perante a criança na sala de Jardim-de-Infância.

Dos dois modos de fazer pedagogia referidos em cima não poderíamos deixar de dar um especial destaque à pedagogia da participação, pois este estudo remete-nos para a procura da implementação da pedagogia da participação.

O modelo curricular adoptado na sala onde é realizado o estudo é o modelo curricular High-Scope, sendo assim, é feita um breve abordagem aos conceitos deste modelo curricular que se insere na pedagogia da participação.

Para terminar este capítulo abordam-se as dimensões da Pedagogia da Infância (Oliveira Formosinho, 2007). As dimensões da pedagogia são um contributo importante para apoiar a reflexão do adulto e para suportar o processo de transformação da sala. É dado um especial destaque ao ciclo observar, planificar, avaliar, por ser considerado a base deste estudo.

O capítulo que se segue concentra-se na questão da avaliação, bem como, na avaliação na educação de infância, referindo-se a sua importância e os seus princípios básicos. É ainda remetido um breve destaque ao desenvolvimento do conceito avaliação, colocando em destaque a avaliação alternativa.

O portefólio de aprendizagem está no centro deste estudo, por isso não poderíamos deixar de lhe dedicar um capítulo. O portefólio aparece neste estudo como um meio para a realização da avaliação da aprendizagem das crianças. É feita então uma abordagem teórica apoiada em vários autores sobre os diferentes tipos e características dos portefólios na educação de infância. Neste contexto aborda-se a importância da observação e registo para o processo de construção de portefólios, com alguma atenção para a documentação. É ainda dada atenção aos autores que participam na construção deste processo, ou seja, a criança, a educadora e a família. Na continuidade deste capítulo são descritas algumas estratégias a utilizar no processo de construção do mesmo.

No quarto e último capítulo é apresentada a metodologia deste estudo, onde são descritos os objectivos desta investigação, sendo referidas algumas características de uma investigação qualitativa.

Este estudo está inserido no estudo de caso, sendo assim, é realizada uma abordagem teórica sobre o mesmo. De seguida há uma preocupação com uma breve análise aos pressupostos teóricos de diversos autores.

Seguimos então para uma abordagem à investigação-acção, onde é dada relevância aos seus diferentes aspectos, ou seja, são descritas as perspectivas em que se enquadra a pesquisa deste estudo.

Depois de abordar a metodologia de investigação utilizada no presente estudo é referido o contexto onde ocorreu e apresentada a trajectória de toda a investigação.

Neste contexto é descrito o percurso de construção de portefólio, nomeadamente, ao nível da intervenção da educadora e ao nível da participação das crianças.

Realiza-se ainda uma apresentação e análise de alguns elementos retirados dos portefólio das crianças inseridas neste estudo.

Segue-se a análise dos dados e informações recolhidos no contexto do estudo, bem como a discussão dos mesmos.

O estudo termina com a apresentação das conclusões obtidas.

Capítulo 1

Pedagogia da Infância

Como afirma Oliveira Formosinho entende-se, no âmbito da Pedagogia da Infância que a prática do adulto está baseada em crenças, teorias e acções, como um movimento triangular que conduz o adulto a processos reflexivos contínuos. “Convocar crenças e valores, analisar práticas e usar saberes teóricos constitui um movimento triangular de criação de um “espaço ambíguo” – o espaço da pedagogia – que nos reenvia para uma triangulação praxiológica.” (2007, p.14).

O olhar da cultura de educador reflecte-se na sua acção pedagógica. Cada educador possui as suas crenças e teorias, desenvolvidas aos longo de um percurso de vida, através das suas vivências no quotidiano e no desenrolar do seu percurso escolar. Estas crenças e teorias vão influenciar a acção deste educador na sua prática pedagógica.

A introdução da Pedagogia da Infância neste capítulo deve-se ao facto da sua importância para a educação. Vários autores têm vindo a contribuir de forma extraordinária para as transformações da Pedagogia, nomeadamente Dewey e Malaguzzi, que nos deram grandes contributos, na construção de novas concepções sobre a criança e sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo dos tempos a pedagogia foi-se reconstruindo num processo contínuo de mudança e transformação.

A decisão de revisitar estes autores surge com a necessidade de transformação da prática educativa, ou seja, a necessidade de pensar a pedagogia em que a criança é o centro de todo o processo ensino aprendizagem.

As contribuições ao nível teórico destes autores, tiveram um papel decisivo nas mudanças que ocorreram no âmbito da Pedagogia da Infância.

Segundo José Monteagudo (2001) John Dewey deixou os seus contributos para a educação nas suas diferentes obras escritas. José Monteagudo (2001) defende que Dewey considera que as práticas educacionais levam a uma reforma social da educação, por se basear no clima social da época, defendendo que a sociedade influencia as aprendizagens. As transformações sociais, como a evolução da indústria

e outras, levam Dewey a defender a ideia de mudança e adaptação ao progresso na escola.

“... Dewey pensava que a nova educação teria que superar a tradicional não só nos fundamentos do seu discurso, mas também na própria prática.” (Monteagudo, 2001, p.26).

Dewey defende que a educação deve basear-se em experiências que permitam a construção de conhecimentos. “A educação, para Dewey, é um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura. As crianças iniciam na escola os seus interesses, propósitos, informações, destrezas e práticas dos adultos, como que ensaiando as características da vida.”(Dewey, 1997, p.14) Neste sentido Dewey considera que as experiências de aprendizagem na escola, devem representar a vida da sociedade, ou seja, as vivências que a criança tem à sua volta no presente fora da escola. Introduce assim o conceito de educação como processo social e democrático.

No pensamento de Dewey (1997), a educação confunde-se com um processo de vida em sociedade. A escola deve ser uma representação da vida presente de cada criança, ou seja, deve ser transportado para a escola as vivências do quotidiano de cada criança.

Segundo José Monteagudo (2001) Dewey considera a criança como um elemento activo e participativo no seu processo de aprendizagem, ou seja, a criança possui capacidade para construir experiências de aprendizagem. Esta ideia representa uma grande inovação pois Dewey considera que os alunos possuem a capacidade de desenvolver o pensamento próprio, defendendo assim a pedagogia da descoberta, onde a criança aprende fazendo.

Com o contributo de Dewey emerge a preocupação com o pensamento reflexivo em duas vertentes: o pensamento reflexivo do adulto e o pensamento reflexivo da criança. A realização de actividades de grupo vem permitir o desenrolar de pensamentos reflexivos na sala de aula. Deste modo a sala de aula tem uma vertente democrática onde eram referenciadas as trocas de ideias, sentimentos e experiências que estavam interligadas com as situações práticas do dia-a-dia, para que as crianças pudessem estar preparadas para a sua inserção futura na sociedade. A vida democrática começaria na escola.

“... Dewey realiza uma adaptação e simplificação do método científico, que aplica ao processo de aprendizagem, através do método do problema.” (Monteagudo, 2001, p.26). Por método de problema Dewey refere que este consiste “... no processo

sequenciado através do qual se planeia a aprendizagem como uma actividade de investigação, levada a cabo por grupos de alunos debaixo da tutela e orientação do educador.” (Monteagudo, 2001, p.28).

A experiência e o pensamento estão, assim, intimamente ligados, pois a reflexão sobre a acção leva à aquisição de novos conhecimentos; a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno.

Ao considerar que a criança tem capacidades para construir os seus próprios conhecimentos, Dewey não descarta da educação a existência de um percurso de saberes curriculares, mas estes devem ser apresentados às crianças sobre a forma de questões ou problemas, para que estes possam resolver, em vez de serem fornecidos conhecimentos prontos a adquirir. Desta forma iremos desenvolver o raciocínio lógico na sala de aula. O adulto deve ter em conta os interesses das crianças na sala de modo a que seja assegurado o desenvolvimento intelectual, no desenrolar das experiências educativas vivenciadas. Assim, a experiência constitui o principal ponto de partida na construção do conhecimento.

A verdadeira experiência educativa envolve acima de tudo, continuidade e interacção entre quem aprende e o que é aprendido. Deverá então criar interesse em detrimento da insatisfação, procurando uma lógica interactiva para que a criança também encontre correlação para o seu uso em experiências futuras. “O pensamento reflexivo envolve um processo de investigação que afasta o indivíduo da impulsividade e das acções rotineiras. Supõe a previsão e o planeamento de acção a partir do reconhecimento de fins ou propósitos, representando a actividade deliberada e intencional em direcção a objectivos.” (Dewey, 1953, p.26).

Segundo Gambôa (2004), Dewey considera que a noção de continuidade “radica na sua base estrutural mais elementar, o eixo temporal da transmissão: a experiência feita aprendizagem” (p.22), ou seja, a aprendizagem é construída a partir de experiências realizadas na medida em que estas vão modificar as futuras atitudes perante as novas experiências.

E acrescenta que Dewey entende a aprendizagem como acumulação de experiências vividas. As experiências passadas geram aprendizagens que levam à alteração dos comportamentos nas experiências futuras, fazendo assim constantemente a articulação entre o passado e o futuro, sendo assim existe uma “transferência das aprendizagens progressivamente acumuladas” (Gambôa, 2004, p.23).

De acordo com estas ideias a criança constrói aprendizagens na medida em que participa activamente nas actividades da sala. A interacção com o contexto e a preocupação com os interesses das crianças revelam-se assim fulcrais para a construção de aprendizagens.

Ao realizar experiências de aprendizagem a criança efectua “a criação da própria estrutura das atitudes, hábitos e ideias em acção ou adquiridos, de condições que assegurem o seu subsequente e continuo crescimento...” (Gambôa, 2004, p.25). As experiências de aprendizagem acumuladas continuamente levam ao crescimento, na medida em que as respostas são adequadas e desenvolvidas tendo em conta as experiências passadas.

O desabrochar de todo este processo inicia-se numa incerteza, que nos leva ao questionamento sobre um problema, reflectindo sobre sugestões e hipóteses para atingir um fim. Tal reporta-nos para um espírito investigador, cuja acção assenta na observação que é responsável por transformar um impulso num propósito.

Loris Malaguzzi, outro relevante pedagogo na pedagogia de infância, revolucionou a mesma numa região de Itália chamada Reggio Emília. Após terminar a segunda Guerra Mundial, no ano de 1945, começa a construir uma escola em conjunto com alguns dos habitantes de Villa Cella, aproveitando alguns elementos e materiais de Guerra abandonados para conseguirem angariar fundos. Após este momento surgem novas escolas espalhadas pelos bairros circundantes.

Inicialmente foi professor, mas deixa de o ser para estudar Psicologia, de seguida ao voltar a Reggio Emilia chega a acumular duas funções, uma no centro de saúde mental para crianças com dificuldades nas escolas e outra nas escolas organizadas por pais, o que na sua opinião lhe forneceu base para a construção dos seus ideais.

A primeira escola surge em 1963, como objectivo de oferecer serviços sociais às crianças pequenas e estabelecendo assim, uma ruptura com as escolas geridas pela Igreja Católica. Com um percurso inicial bastante difícil e com a existência de alguns percalços, devido a ser considerada uma novidade, conseguiram vingar.

Perante a necessidade de mostrar à sociedade o que se encontravam a desenvolver na escola, começam por levar a escola para a cidade, os materiais eram explorados ao ar livre e sobre o olhar de quem quisesse assistir.

A escola está em constante reconstrução e adaptação aos novos desenvolvimentos da vida em sociedade, através de pesquisas e discussões constantes. Deste modo todos os elementos se mantêm informados e em formação.

A preocupação com a criação de um ambiente acolhedor é considerada uma premissa importante o que faz com que a construção de edifícios escolares seja realizada com o apoio de arquitectos especializados de modo a que “as crianças compreendam antes do que esperávamos, que as suas trajectórias na vida poderiam fluir em dois locais agradáveis e confortáveis – a casa e o centro.” (Malaguzzi, 1999, p.71).

O espaço está pensado para que a criança possa permanecer com o adulto e seus pares ou apenas sozinha, todas as áreas da escola estão dispostas de forma a que as crianças possam manipular e experimentar todas as suas linguagens.

Segundo Loris Malaguzzi (1999) na escola era tido em conta “... o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas ao máximo.” (p.62), considerando importante “... aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até ao máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vista, de modo a jamais termos certezas demasiadas.” (p.62). Nestes excertos pode-se ver que este autor nos mostra a preocupação que o mesmo tem sobre a criança, considerando-a o centro das preocupações da escola, tornando-se importante identificar os seus interesse para que esta possa continuar as suas explorações. Mostra-nos também a importância da reflexão, pois ao incluir as crianças, pais e profissionais no processo de ensino aprendizagem é necessário reflectir sobre as acções para gerar aprendizagens e posteriores mudanças.

No modelo pedagógico “Reggio Emília” existe a preocupação para que as actividades a desenvolver na escola “pertencam espontaneamente às experiências do quotidiano da vida, às brincadeiras, às negociações, ao pensamento e à fala das crianças.” (Malaguzzi, 1999, p.63).

Através da leitura das palavras deixadas por Loris Malaguzzi (1999), pode-se considerar que os educadores devem ter em conta diferentes aspectos sobre a criança. Entende-se que a criança constrói os seus próprios conhecimentos ao realizar experiências de aprendizagem; cada criança tem o seu tempo de aprendizagem, o qual é respeitado por todos os elementos envolvidos no processo; Ao explorar os materiais a criança desenvolve interesses sobre os mesmos; o adulto apoia a criança e

documentas as aprendizagens realizadas; para que as crianças desenvolvam todas as suas linguagens existe a preocupação de planificar um variadíssimo leque de actividades, onde actividades de pesquisa e investigação são incluídas. (p.83).

Os educadores estão em constante observação sobre as ocorrências das crianças em actividade, “... respondem ao que vêm levantando questões, iniciando intercâmbios face a face, redireccionando actividades e modificando o modo ou a intensidade das suas interacções com as crianças.” (Malaguzzi, 1999, p.79). O adulto e crianças possuem um papel recíproco de questionamento entre si. Não faz parte do papel do adulto responder às questões realizadas pelas crianças, mas antes auxiliar a criança para que encontre as repostas, através de um processo de questionamento.

Existe uma preocupação constante com a realização de documentação de qualidade, de modo a que esta represente o percurso de aprendizagem efectuado pelas crianças de forma clara, a que todos os envolvidos podem ter acesso. Segundo Loris Malaguzzi (1999) ao explorar a documentação exposta na sala desperta a curiosidade e interesse das crianças, de modo a que estas se sentem mais confiantes, enquanto contemplam o significado daquilo que conquistam. (p. 80).

Ao acompanharmos a linha de pensamento deste autor, verificamos que este considera que a avaliação é realizada pelos educadores seguindo todo o processo de aprendizagem realizado pela criança em vez de apenas os resultados obtidos, para tal este deve considerar a criança como construtora das suas aprendizagens, na medida em que as mesmas realizam as aprendizagens em acção com objectos e situações. “... as crianças assumem um papel activo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão. Aprender é uma experiência satisfatória ...” (Malaguzzi, 1999, p.76).

A partilha educativa é realizada entre os dois educadores de cada sala e posteriormente com os colegas das outras salas e famílias das crianças. A equipa pedagógica reúne regularmente para transmissão de informações e discussões, onde a troca de ideias é realizada sobre um “estilo aberto e democrático”. (Malaguzzi, 1999, p.75).

A interacção entre escola e a família é uma constante de maneira que estes podem conhecer o processo de ensino aprendizagem que se encontra a realizar e nele participar através de várias visitas à escola para conversas e discussões com os profissionais e interacções na escola, bem como a interacção nas actividades a desenvolver.

Esta pedagogia de infância centra-se na criança, educadores e famílias, considerando-os fundamentais para o decorrer do processo e por este motivo é lançada “A carta dos três direitos”, onde são apresentados os direitos das crianças, dos pais e dos educadores, e em sintonia revela a criação de uma pedagogia inovadora onde é explorada a arte da criança, onde é dada voz à criança e essa voz é escutada, através da observação e documentação, aspectos fundamentais nesta pedagogia (Faria, 2007).

Segundo Faria (2007), esta carta refere que a criança possui o direito de construir a sua própria identidade, agindo activamente sobre o meio, alcançando assim autonomia e competências essenciais para as suas aprendizagens. As interações com os pares e adultos da sala são consideradas fundamentais para o desenvolvimento de competências sociais, pois as crianças ao resolverem os seus problemas em conjunto com os outros, vão aprendendo a viver em sociedade. A criança tem ainda o direito de desenvolver em liberdade de escolhas todas as suas potencialidades nas diversas áreas.

No que refere ao direito dos pais, este autor define que a estes é dada a possibilidade de participação activa nas experiências de aprendizagem que os seus filhos realizam na escola.

Quanto aos educadores cabe a preocupação com a frequência de formação contínua e a realização periódica de reuniões pedagógicas com o corpo docente, onde todo o trabalho a realizar será definido, tendo o cuidado de incluir todas as crianças e suas famílias. Há ainda a preocupação em confrontar as observações realizadas, bem como a resolução de problemas. Sendo estas atitudes consideradas como muito importantes para o bom funcionamento da escola.

“(...) uma pedagogia que vê a professora e a criança inteiras, como protagonistas.” (Faria, 2007, p.285).

Na perspectiva de Faria (2007) a Pedagogia veio moldar-se nos princípios e concepções que têm em comum o respeito e a valorização dos direitos das crianças como produtoras de cultura e sujeitos capazes, desde o nascimento. A criança participa activamente na construção da sua identidade e desenvolve competências através da interacção com o meio envolvente, crianças e ideias.

Ao longo do tempo a Pedagogia foi sofrendo modificações, através da inspiração de muitos autores; a escolha dos dois autores brevemente abordados sucede por estes estarem de acordo com a linha que desejaria implementar neste estudo.

1-Pedagogia da Transmissão versus Pedagogia da Participação

A Pedagogia da Infância assumiu uma trajetória no decorrer do tempo, que pressupõe perspectivas diferentes.

No contexto dessas perspectivas alterou-se a imagem da criança, a criança que não era escutada é agora escutada e considerada com direitos, nomeadamente o direito a participar (Oliveira-Formosinho e Malaguzzi).

A pedagogia inscreve-se num leque de tradições antigas, se traçarmos uma linha ao longo dos tempos, podemos verificar que esta se apoiou em torno de saberes teóricos que se posicionam nas duas perspectivas distintas. A leitura de Oliveira Formosinho (2007) ajuda-nos a distinguir a perspectiva transmissiva e a perspectiva da participação.

No âmbito pedagogia da transmissão existe uma maior preocupação com o produto final, existe um processo de transmissão de conhecimento, onde não é dada voz à criança. Esta apenas assimila o conhecimento fornecido pelo professor que possui mais conhecimento do que ela, este apenas se preocupa que o aluno aprenda e memorize o que ensina. (Oliveira Formosinho, 2007)

Esta perspectiva da pedagogia contribuiu para promover a desigualdade, diferenciando os bons dos maus alunos; vê a criança como uma tábua rasa, a criança nasce sem capacidades e o adulto é que lhe transmite todos os conhecimentos necessários; privilegia a quantidade, quanto mais matéria for dada à criança, melhor preparada estará para a vida; o currículo é fechado, pois todas as crianças aprendem as mesmas matérias e os saberes estão compartimentados em disciplinas. (Oliveira Formosinho, 2007)

Na pedagogia da transmissão existe a preocupação de que a criança adquira capacidades pré-académicas, sendo assim as aprendizagens são aceleradas com base na persistência. Todos os métodos estão centrados no professor, que transmite os conhecimentos aos alunos que tem como função apenas assimilar esses conhecimentos.

“A pedagogia da transmissão que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer vincular, resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a serem transmitidos e a delimitação do modo e dos

tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse acto de transmitir.” (Oliveira Formosinho, 2007, p.17)

No âmbito da pedagogia da participação a criança é vista como construtora do seu conhecimento e o adulto aparece como apoio para essa construção, a criança é o centro de tudo. Há uma preocupação com os produtos, mas também com os processos.

Na pedagogia da participação existe uma preocupação em promover aprendizagem e o desenvolvimento através da experiência activa. Acredita-se que a criança ao participar nas experiências de aprendizagens, constrói conhecimento e actua com confiança. Os métodos de ensino estão centrados na investigação e resolução de problemas, as crianças aprendem pela descoberta. Enquanto a criança investiga e questiona o adulto escuta e identifica os interesses e conhecimentos da criança e do grupo, tornando-se capaz de adequar as respostas às crianças e ao grupo. A criança possui um papel activo em todo o processo de aprendizagem, ou seja, a criança constrói aprendizagens interagindo com o meio e com os seus objectos em interacção com crianças e adultos.

Segundo Oliveira-Formosinho, (2007), a pedagogia da participação dá oportunidade a todas as crianças e procura respeitar a sua individualidade. Considera-se que a criança é capaz de participar activamente na construção das suas aprendizagens e é privilegiada a qualidade, não interessa a quantidade de matéria dada. A construção do currículo é diferenciada, pois depende do processo das aprendizagens de cada criança, é dinâmico e reformulado em prol das experiências.

Continuando a seguir a ideia de Oliveira Formosinho (2007) a criança é, nesta perspectiva vista como um ser com direitos e competências. A criança tem o direito de desenvolver as suas competências num ambiente onde seja respeitada, ou seja, o adulto tem conhecimento de que a criança adquire novos conhecimentos interagindo com o meio. O adulto vai apoiar a construção de aprendizagem das crianças. A criança tem assim a liberdade de actuar e transformar o conhecimento adquirido, ou seja a criança é um participante activo nas suas aprendizagens.

“No modo participativo, o bom aluno é o que se envolve, pois o seu envolvimento nas actividades e projectos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender.” (Oliveira Formosinho, 2007, p.21).

A aprendizagem ocorre em contextos onde são realizadas propostas que potenciem o desenvolvimento das crianças. O papel do adulto para potenciar este desenvolvimento passa pela preocupação com a construção de um meio que favoreça a interacção das crianças com o mesmo, com as outras crianças, bem como os adultos da sala.

“Enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir os seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as pessoas pensam e raciocinam. Os adultos tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios.” (Hohman e Weikart, 2003, p.27).

Ao interagir com os objectos da sala a criança vai realizando experiências, solucionando problemas, interagindo em conjunto com outras crianças. Para que este processo se desenvolva é necessário o educador ter em conta a organização do espaço interno e externo, bem como os materiais.

A pedagogia da participação pressupõe a diferenciação pedagógica baseada na observação, escuta e na partilha de decisão. Os modelos curriculares pedagógicos que têm por base os pressupostos teóricos da pedagogia da participação assumem a preocupação com a desconstrução de práticas pedagógicas transmissivas, procurando reconstruir novas práticas.

Se a criança desde pequena estiver inserida num ambiente em que nada decide, mas tudo absorve, vai transformar-se num adulto que espera e se contenta com o que tem. Mas se a criança estiver inserida num contexto onde tem poder de decisão, onde é estimulada para a procura de respostas e para a formulação de juízos, então aprenderá, desde cedo a ser autónoma e querer saber mais.

Na mesma linha Dewey (1971) define a educação transmissiva como a “educação de imposições”, onde não existe espaço para a interacção de saberes e muito menos para a participação. Nesta linha, a tarefa da escola resume-se à transmissão de conhecimentos (tidos como informações elaboradas no passado) e de padrões de conduta pré-estabelecidos, tendo a escola a função de transmiti-los às novas gerações, visando a sua preparação para uma vida de sucesso.

Os livros constituem a única fonte de conhecimento (um produto acabado e estático), sendo os professores o seu meio de transmissão e os alunos o seu depósito, cabendo aos últimos a obediência e uma postura de receptividade passiva ao que o autor chama de “imposição de cima para baixo” (Dewey, 1971, p. 6).

Face a esta realidade descontente Dewey (1971) ressalta os princípios que fundamentam a educação que se contrapõe à anterior, conforme podemos constatar no quadro que se segue:

Quadro 1 - Princípios fundamentais da Educação Tradicional versus Educação Nova ou Progressista

Educação Tradicional (Pedagogia da Transmissão)	Educação Nova ou Progressiva (Pedagogia da Participação)
Imposição de cima para baixo;	Cultivo da individualidade;
Disciplina externa;	Actividade livre;
Aprender por livros e professores; Aprender por treino de habilidades e técnicas;	Aprender por experiência;
Preparação para um futuro remoto;	Aproveitar as oportunidades do presente;
Conhecimentos estáticos.	Contacto com um mundo em mudança.

A história da Pedagogia da Infância não reconhece possibilidades intermédias, mas antes oposições, entre a Educação Tradicional e a Educação Nova ou Progressista. Dewey alerta para as consequências destas atitudes extremistas, na medida em que podem tornar-se negativas. A resolução de lacunas encontradas no método transmissivo não passa por negar os seus métodos educativos, mas antes por descobrir como aproveitar o conhecimento do passado para compreender o presente e poder melhorar o futuro.

2 – “Pedagogia em Participação”

A Pedagogia da Infância, mantém uma ligação importante à pedagogia da diversidade ou participação, ou seja, a uma pedagogia que procura e responde a todas e cada uma das crianças. (Oliveira Formosinho, 2007)

“Os processos principais de uma pedagogia da participação são a observação, a escuta e a negociação. As práticas desejáveis de observar, ouvir, escutar e negociar

precisam estar situadas num pensamento reflexivo e crítico sobre o porquê e o para quê dessa observação, escuta e negociação.” (Oliveira Formosinho, 2007, p.28).

A autora atrás referida refere que a reflexão sobre o contexto educacional leva-nos à reflexão sobre a escuta da criança. “A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem.” (2007, p.28).

Enquanto a criança explora diferentes experiências de aprendizagem o adulto encontra formas de observar e registar essa escuta, de modo a que esses registos documentem as aprendizagens realizadas pelas crianças. Ao mesmo tempo observar, registar e analisar as aprendizagens tendo em consideração onde ocorrem, procurando conhecer as opiniões das crianças, pode ajudar o adulto a analisar o contexto de aprendizagem e a identificar áreas que necessitem alterações para favorecer a aprendizagem das crianças.

A escuta da criança favorece um sistema de negociação no qual a opinião da criança é registada e tida em conta, a criança encontra assim um processo de aprendizagem onde tem a liberdade de experimentar, guiada pelo adultos nas suas aprendizagens.

Segundo Oliveira Formosinho e Araújo (2008), é de extrema importância escutar as vozes das crianças, de modo a reconstruir a imagem de criança como activa, competente e com direitos. Ao escutarmos as crianças o educador vai conhecer e identificar os seus interesses, para poder assim adequar as suas respostas educacionais.

O papel do profissional de educação é fundamental na construção de pedagogia da sala. Este tem, entre outras a importante função de escolher uma gramática pedagógica, para fundamentar a sua prática Favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento é o ponto fulcral da educação da criança, constituindo uma parte integrante de todo o processo ensino-aprendizagem.

No quotidiano dentro e fora de uma sala de jardim-de-infância o adulto deve reflectir sobre a sua acção e as gramáticas pedagógicas assumem aqui um papel muito importante no que diz respeito à sustentação desta reflexão. A reflexão antes, durante e após a actividade em sala é fundamental. A reflexão antecedente contribuirá para a definição de um caminho a seguir, a reflexão durante a actividade assente nas observações e registo dos acontecimentos relevantes poderá conduzir e sustentar a

reflexão posterior que ajudará a identificar os problemas e dificuldades e a modificar as práticas.

Numa sala que procura a qualidade no desenvolvimento das aprendizagens das crianças tem que existir um espaço para a construção de projectos colaborativos, ou seja, tem de ser um espaço onde todos têm voz e possam participar activamente.

A implementação no quotidiano da “Pedagogia em Participação” tem ocorrido em algumas salas através do suporte e apoio da perspectiva da Associação Criança. Segundo Oliveira Formosinho (2008b) esta Associação defende a existência de um processo democrático no quotidiano das salas de jardim-de-infância bem como das suas finalidades educacionais.

“Os centros de educação de infância deverão simultaneamente promover a igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades, no âmbito da responsabilidade social pelas crianças e famílias.” (Oliveira Formosinho, 2008b, p.1). A educação estará acessível a todos incluindo raças, nacionalidades, nível social, entre outros, pois é considerado que todos possuem o direito de explorarem novas aprendizagens de igual forma.

O diálogo entre todos tem que ser desenvolvido constantemente, pois só assim serão cumpridos os pressupostos de uma educação democrática tal como defende a Associação Criança. Todos os intervenientes na educação agem e reflectem sobre as suas acções, num processo colaborativo.

Ao lermos os textos de Oliveira Formosinho (2008b) podemos verificar que a “Pedagogia em Participação” tem como princípios gerais a integração de todas as áreas de aprendizagem; a integração de todos os actores e contextos, promovendo as interacções e relações entre eles; a valorização do individual e do contexto e por fim a integração dos membros da comunidade de aprendizagem.

No que diz respeito aos níveis de acção pedagógica, estes estão divididos por quatro eixos, onde como primeiro eixo surge o “*ser ou estar*”. O “*estar*” remete-nos para os cuidados de saúde e segurança mas também para a promoção do bem-estar emocional, ou seja, educar na saúde, segurança e no bem-estar emocional. Quanto ao “*ser*” subentende-se o respeito pela individualidade e pelo colectivo, e ainda a promoção do equilíbrio da intrapessoalidade e da interpessoalidade.

Como segundo eixo temos “*o eixo do pertencimento e da participação*”. Neste eixo é considerado que todos têm o direito de participar na tomada de decisões e contextualização e reflexão das mesmas, bem como experimentar oportunidades

equitativas para estar, ser, participar e aprender, independentemente da idade, género, capacidade e etnicidade. A criança pertence à sala quando experimenta as normas, costumes, rotinas, actividades e projecto das mesmas, estabelecendo relações, interacções e comunicação. A criança apenas sente que pertence quando pode participar na tomada de decisões e na regulação destas, através do dialogo.

O terceiro eixo fala-nos de “*experimental e comunicar*”. Este eixo defende que a criança tenha contacto com uma aprendizagem experimental, experimentando o jogo e os seus trabalhos, usando as suas diferentes formas de se expressar e comunicar.

O último eixo remete-nos para a “*narrativa das jornadas de aprendizagem*”. Este fala-nos de identidades e relações, ou seja, a capacidade da criança narrar as suas aprendizagens com os outros.

Ao falarmos de “Pedagogia em Participação” devemos ter em conta a interacção adulto criança, considerada por Júlia Formosinho (2008b), um factor muito importante na medida em que é considerado que a criança participa activamente e em liberdade com o apoio do adulto.

A “Pedagogia em Participação” destaca que a criança tem que ser considerada individualmente e em grupo, para tal o educador tem a preocupação de organizar o espaço e materiais de forma a que a criança possa participar activamente. Tudo está em constante reconstrução e transformação, pois a observação leva-nos a escutar e reflectir sobre o que as crianças pensam, levando à construção de novas planificações.

3-Modelo Curricular High-Scope

A fundamentação deste modelo curricular, essencialmente construtivista, defende que a criança constrói o seu desenvolvimento cognitivo através das acções sobre os objectos, as situações e os acontecimentos. Só assim as experiências se tornarão aprendizagens significativas. Trata-se de um modelo curricular de orientação cognitivista, onde a criança através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas compreende o mundo.

Pode-se dizer que esta metodologia está orientada para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, integrando as perspectivas intelectual, social e emocional. (Hohman e Weikart, 2003).

Este modelo foi inicialmente criado para servir as crianças “em risco” de bairros pobres em Ypsilanti, Michigan. Este projecto foi iniciado por David Weikart para dar resposta ao insucesso persistente de alunos do ensino secundário provenientes desses bairros. No entanto, os estudos realizados demonstraram que o insucesso escolar destes jovens no ensino secundário se relacionava directamente com a inadequada preparação escolar que eles haviam tido ao longo do ensino primário e, mesmo antes, na educação pré-escolar. Desta forma começou a pensar-se que o mais adequado seria aplicar o projecto *High-Scope Perry Preschool Project* (como foi inicialmente conhecido) desde logo a partir dos 3, 4 anos.

O modelo curricular High-Scope enquadra-se na perspectiva da pedagogia da participação. Este tem como princípio a aprendizagem activa da criança, ou seja, acredita que as vivências directas e imediatas que as crianças vivem no seu dia-a-dia, são muito importantes se essa criança retirar delas algum significado através da reflexão das suas acções.

Este modelo privilegia a aprendizagem pela acção “A aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (Hohmann e Weikart, 2003, p.22).

A criança desenvolve os seus conhecimentos através da sua própria acção, ou seja, das experiências com o apoio constante do adulto que a desafia, encorajando a aprendizagem activa por parte das crianças. A criança não desempenha uma função passiva. O conhecimento não é transmitido pelo adulto e adquirido pela criança. Pelo contrário é dada oportunidade às crianças de participarem na construção de novos conhecimentos.

A aprendizagem activa que o Currículo High-Scope considera, depende inequivocamente da interacção positiva entre os adultos e as crianças. Os adultos deverão apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, deverão ouvi-las com atenção e fazer os comentários e observações que considerem pertinentes. Desta forma a criança sentir-se-á confiante e com liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos.

As crianças integradas num contexto de aprendizagem activa, têm a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões. Deste modo, os adultos dividem o espaço da sala em áreas de interesse específicos como por exemplo: a área da casa; a área da expressão plástica onde podem pintar, desenhar, fazer

colagens, etc.; a área da biblioteca, entre outras. Estas diferentes áreas contêm materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher para depois usarem conforme o que tenham planeado, para levar a cabo as suas brincadeiras e jogos.

Quando a criança termina a tarefa que realizou, arruma devidamente no lugar os materiais que utilizou. Para que isto aconteça é necessário que todos os materiais se encontrem em prateleiras baixas, dentro de caixas transparentes e etiquetadas.

A organização do espaço de uma sala High-Scope implica uma planificação prévia deste espaço, uma vez que a sala é o elemento onde decorre todo o trabalho realizado pelas crianças e com as crianças assim sendo esse espaço deve ser dividido pelas diferentes áreas de interesse, colocando as mais calmas próximas umas das outras e utilizando a mesma preocupação com as restantes, deve estar favorecida a deslocação e a visibilidade entre estas.

“Assegurar a visibilidade entre áreas implica organizar o espaço de forma a que, quando uma criança estiver de pé, possa observar os seus colegas em actividade noutras áreas, e significa também que os adultos possam rapidamente localizar cada criança...as crianças deverão ser capazes de se mover livremente de área de interesse para área de interesse.” (Hohmann e Weikart, 2003, p.170).

A sala deve de estar apetrechada com uma vasta variedade de materiais, permitindo assim que as crianças possam realizar experiências e aprendizagens diversificadas. Segundo Hohmann e Weikart (2003) os espaços podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender, por isso o espaço e materiais devem estar em constante mudança organizacional respeitando os interesses das crianças e para que novas experiências de aprendizagem possam ser desenvolvidas.

As crianças precisam de estabilidade, esta necessidade pode ser apoiada através duma rotina diária que ajuda as crianças a antecipar o que vão fazer a seguir. Estabelecida a sequência de eventos que se repete diariamente as crianças sentem-se seguras, sentem algum controlo sobre o que vem a seguir.

A rotina diária serve, assim, de apoio à aprendizagem activa da cada criança.

Ancorado nas teorias de Jean Piaget e seus seguidores acerca do desenvolvimento infantil, o modelo curricular High-Scope considera a criança como aprendiz activo que aprende melhor a partir das actividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflecte.

A rotina diária proposta por este modelo curricular apoia as crianças a construírem competências de planeamento das suas actividades e reflexão final sobre o seu desenvolvimento. O controlo das actividades é partilhado entre a criança e o adulto, apesar deste ter um papel fundamental no apoio à aprendizagem da «escolha» e da «resolução de problemas». “A sequencia planear-fazer-rever é o elemento central da rotina diária da High-Scope e o segmento mais longo do dia – durando, aproximadamente, uma hora e meia.” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 247).

A avaliação da criança e do contexto é uma componente do modelo curricular High-Scope e implica a realização de um conjunto de tarefas. Os educadores deverão fazer um registo diário de notas ilustrativas, baseando-se naquilo que vêem e ouvem quando observam as crianças. Avaliar significa então trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança.

Para realizar a avaliação o adulto deve usar alguns instrumentos de observação, nomeadamente, o P.I.P (Perfil de Implementação do Programa) e o C.O.R. (Child Observation Record).

O P.I.P. é um instrumento para avaliar o nível de implementação do currículo High-Scope. Este está dividido em quatro secções de áreas básicas a considerar, tais como, o ambiente físico, a rotina diária, a interacção adulto-criança e a interacção adulto-adulto.

Este deve ser realizado num processo contínuo ao longo do ano lectivo, definindo previamente alguns períodos para a realização das observações e registos.

O C.O.R., é um instrumento de observação que apoia o adulto a avaliar a aprendizagem de uma criança de dois anos e meio, até aos 6 anos de idade, baseando-se nas observações. Estes registos de observação da criança vão ajudar o adulto a identificar as competências de cada criança.

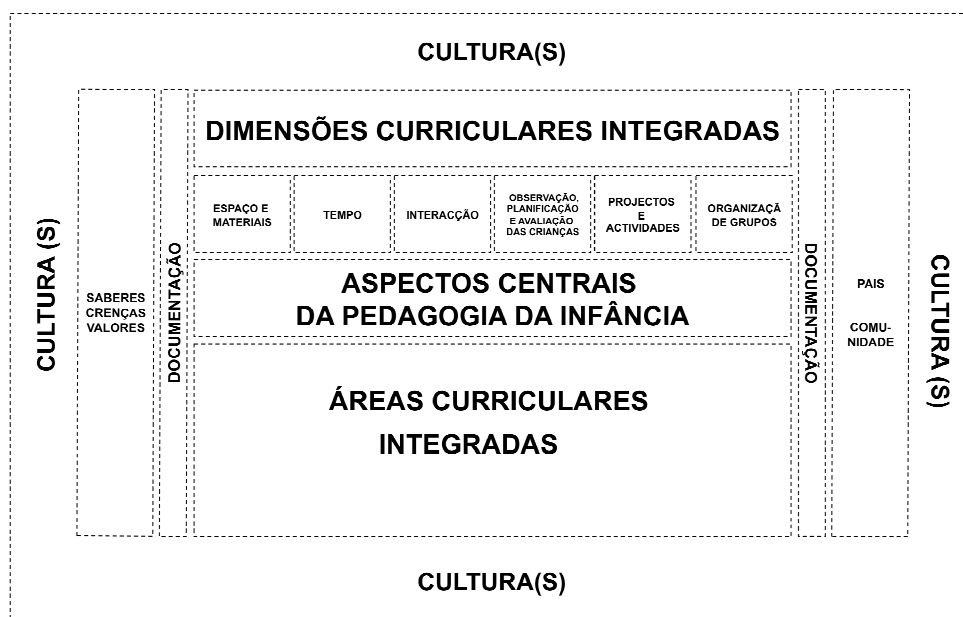
As seis categorias incluídas no C.O.R. são: a iniciativa, as relações sociais, a representação criativa, a música e movimento, a linguagem e competência de leitura e escrita e por fim a lógica e matemática.

4-Dimensões da Pedagogia da Infância

O quadro das dimensões da pedagogia que a seguir se apresenta, desenvolvido por Oliveira Formosinho, constitui um referencial importante para a implementação da qualidade e a transformação das práticas na educação pré-escolar.

Este conjunto de dimensões¹ orientam e apoiam a implementação da prática pedagógica e estas devem guiar todo o processo ao longo do ano lectivo dentro e fora da sala de um jardim-de-infância. No dia a dia de uma sala de educação pré-escolar, deve haver a preocupação em integrar todas as dimensões curriculares, mas também ter em consideração os aspectos centrais da Pedagogia de Infância, as diferentes culturas; os saberes, crenças e valores; o espaço e materiais; o tempo; as interacções; os pais e comunidade; etc.

Quadro 2 - Dimensões Curriculares da Pedagogia de Infância



Construir competências em torno de todas as dimensões curriculares numa sala de jardim-de-infância é fundamental na profissão da educadora de infância, pois estas constituem um desafio profissional e são um indicador de qualidade das práticas desenvolvidas.

¹ As dimensões da pedagogia da infância inserem como dimensões curriculares integradas o espaço e materiais, o tempo, a interacção, observação planeamento e avaliação das crianças, projectos e actividades, organização de grupos, documentação, pais e comunidade. (Oliveira-Formosinho, 2002, p.30)

A educadora não procura a qualidade sozinha, mas deve poder contar com um conjunto de recursos a que pode aceder, tal como podemos observar no quadro disposto anteriormente.

O quadro disposto anteriormente, onde são apresentadas as dimensões curriculares importantes para assegurar a qualidade, pode apoiar o educador a reflectir sobre: o espaço e materiais, o tempo, interacções e relações, observação, planificação, e avaliação das crianças, projectos e actividades, organização dos grupos. Os pais das crianças e outros familiares entram neste processo, na medida em que o educador vai procurar integrar e promover as aprendizagens das crianças, nas diversas áreas curriculares, sendo os pais uma ajuda fundamental a este nível. E deste modo a qualidade vai surgindo com naturalidade na sala.

Começa por constituir preocupação da educadora a organização do espaço e materiais, esta começa por reflectir em como organizar o espaço e materiais de modo a que se transforme num espaço capaz de proporcionar muitas e diversificadas experiências de aprendizagem às crianças.

Outra dimensão a considerar no início do ano lectivo é a rotina diária. A rotina diária é a estruturação do tempo diário, o dia está organizado em períodos de tempo, que deve ser do conhecimento da crianças.

A existência de uma rotina consistente e flexível deve ser uma preocupação do adulto da sala. Consistente, porque possui uma sequência de actividade que acontecem no mesmo horário todos os dias. Flexível, porque permite às crianças realizar experiências pensadas por elas e diferentes a cada dia que passa e integrar outros acontecimentos relevantes. A rotina diária deve ser flexível na medida em que deve procurar integrar as sugestões das crianças, ou seja, o adulto planifica propostas para os diferentes tempos da rotina mas pode integrar e incluir as sugestões das crianças.

As interacções são outro aspecto fundamental na acção profissional do educador.

A criança tem contacto com experiências de aprendizagem num contexto natural. Estas experiências de aprendizagem são favorecidas pelo adulto que apoia e estimula todo o desenvolvimento e aprendizagens da criança.

A criança explora livremente o que a rodeia, sabendo que o adulto está presente para a apoiar e que este lhe permite partilhar o controlo, desenvolvendo assim a autonomia. A criança interage com o meio que a rodeia sem medos,

ansiedades, aborrecimentos ou negligências. A segurança é essencial e é adquirida num clima de apoio, onde a criança interage com o adulto como mais um amigo na sala e sabe que ele está sempre atento para a apoiar nas suas novas experiências e descobertas.

Favorecer a iniciativa é muito importante desde muito cedo, pois as crianças gostam de estar em acção, de experimentar tudo e de levar a cabo as suas decisões, o que deve ser encorajado pelos adultos.

A auto-confiança desenvolve-se quando a criança experimenta diversas situações e consegue atingir os seus fins, o adulto tem um papel fulcral neste ponto, fornecendo a criança estímulos positivos, para que esta não desista do que está a fazer.

Quando a educadora permite que as crianças tenham acesso a experiências de aprendizagem diversificadas, está a criar as condições para que as crianças possam construir as suas próprias aprendizagens e deste modo favorecer o desenvolvimento e a autonomia. O adulto funciona como um apoio e intervém desafiando-a ou ajudando-a, dialogando com ela sobre o que está a acontecer, ajudando-a e desafiando-a.

Outra das dimensões relevantes no contexto da educação de infância é a observação, planificação e avaliação. Este ciclo é a base para a realização deste estudo, pelo facto que nos remete para uma especial atenção.

A planificação deve ser realizada com base e a partir das observações realizadas às crianças. Os adultos observam e escutam as crianças, registando as informações recolhidas, partilham os registos com a equipa pedagógica, planificam propostas educativas para as crianças de acordo com os seus interesses e necessidades, num momento posterior reflectem sobre elas.

O processo de acumulação de registos e a sua posterior análise é essencial para conhecer a criança e o grupo. “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações ..., são prática necessárias para compreender melhor as características e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (Ministério da Educação, 1997, p.25)

Segundo Oliveira Formosinho (2008a) as actividades e projectos ocorridos em sala devem integrar e revelar a escuta das crianças, as suas ideias e percurso de aprendizagem. Para isso precisam ser documentados. Assim sendo os diversos

registos da criança vão poder ser analisados com a criança e desta forma a criança vai poder ver o que fez, vai poder observar as suas aprendizagens.

Para observar e registar na sala de jardim-de-infância, é necessário uma preparação prévia do que se vai observar, caso contrário, o educador tende a perde-se no meio da complexidade da sala. As solicitações numa rotina diária de uma sala pré-escolar são muitas e se o adulto não tiver especificado previamente o que quer observar, pode perder-se.

Observar e realizar registos das crianças é apenas o início de um processo complexo. O trabalho a nível da observação contínua com a análise dos registos e de atribuição de sentido e significado ao que se observa não pode deixar de ter valor.

A educadora tem que analisar e interpretar, sem deixar acumular muitos registos realizados, para que a observação possa ter utilidade. Só deste modo o educador pode assegurar que realiza observações em todas as áreas de conteúdo de todas as crianças e que estas observações são importantes e úteis para a continuidade do processo educativo.

Todas as observações registadas devem estar acompanhadas da data em que ocorrem, para se poder realizar uma análise do percurso de aprendizagem da criança em questão. É também importante especificar o contexto em que ocorre, acompanhado pela descrição da observação registada e, no final, podemos ainda identificar e explicitar as aprendizagens construídas pelas crianças.

Ter em conta estas dimensões pedagógicas no quotidiano da sala de jardim-de-infância possibilita a diferenciação pedagógica. Cada criança tem a sua individualidade dentro do grupo, a criança participa activamente com o apoio do adulto, a reflexão é uma constante, a partilha de informação com a família e a comunidade educativa alargam o conhecimento dos outros sobre o que ocorre na escola.

Segundo Parente (2002) existem vários formatos e técnicas para registar as observações realizadas tais como, registo de incidentes críticos, registo contínuo ou de observação, lista de verificação, escalas de estimação, diários, entrevista, amostragem temporal e amostragem de acontecimentos. Compete ao educador conhecer, saber usar e seleccionar cada formato em função dos objectivos específicos.

Os diversos formatos de observação permitem recolher dados e informações que depois de analisados e interpretados tornam possível o processo de avaliação que suporta e fundamenta as decisões do educador de infância, nomeadamente, ao nível

das experiências de aprendizagem, das actividades e projectos identificadas e propostas a cada criança e ao grupo em geral.

De facto os formatos de observação permitem recolher dados para posterior análise e documentação, esta análise tem como objectivo a visualização do desenvolvimento e aprendizagem da criança, para uma melhor adequação na planificação de actividades.

“... Permitindo uma recolha sistemática de informações, a avaliação implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada crianças e do grupo, tendo em conta a sua evolução.” (Silva, 1997, p.27).

Observar e registar é um processo que exige formação e treino e algumas decisões e especificidades a nível individual e a nível da equipa pedagógica.

A observação e o registo remete, também, para a importância da formação da equipa pedagógica. Devemos ter em conta os diferentes membros disponíveis, como por exemplo, educadoras, auxiliares, pais e comunidade.

Para o trabalho em equipa ser bem sucedido deve existir muita inter ajuda mútua entre todos, muito dialogo, partilha de saberes e experiências, avaliação e reflexão sobre as práticas educativas. “Os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias.” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 129).

Este conjunto de tarefas pressupõe a formação contínua da equipa pedagógica para que estes possam adequar os seus saberes à prática profissional.

A organização dos grupos deve ter em conta o número de adulto da sala, para que as crianças possam ter sempre um adulto a apoiar o seu grupo. Tendo em conta que as crianças se envolvem em experiências de aprendizagem ao explorarem os materiais com o apoio do adulto, esta estratégia é importante.

Enquanto as crianças realizam experiências de aprendizagem em grupo, o adulto tem a oportunidade de realizar registos de observação das mesmas em interacção com o meio e materiais.

O modelo curricular deve apoiar a inter-relação entre as dimensões curriculares. Segundo Oliveira Formosinho (2007), a adopção de um modelo pedagógico é um contributo para procurar a qualidade.

Capítulo 2

Avaliação na Educação de Infância

A avaliação ocupa um espaço cada vez mais importante na educação dos dias de hoje, na medida em que a sociedade tem vindo a tornar-se mais exigente a este nível.

A procura de qualidade na educação, está intimamente ligada ao desenvolvimento da avaliação na educação. O interesse pela avaliação na educação pré-escolar tem crescido muito nos últimos tempos e com ele tem crescido também o interesse pela competência, evolução e qualidade das aprendizagens das crianças.

1 - Mudanças na Compreensão da Avaliação na Educação de Infância

Há alguns anos atrás apenas se falava de avaliação a partir do primeiro ciclo da educação básica. Era apenas a partir deste nível de ensino que os professores marcavam reuniões sobre avaliação das crianças com os pais, o que não se verificava no contexto de educação pré-escolar. Neste nível considerava-se suficientes as consideradas conversas informais com os pais, quando estes iam deixar ou recolher a criança na escola. Estas conversas normalmente referiam-se a assuntos sobre o bem-estar da criança, tais como, a alimentação, o sono, a higiene, etc.

A implementação da Lei-Quadro da educação pré-escolar e a entrada em vigor das Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar, trouxeram até ao educador e às salas de jardim-de-infância, uma maior preocupação com a qualidade de serviços prestados à criança, nomeadamente, com a questão da avaliação. Aparece aqui a ideia de que existem aprendizagens relevantes antes da entrada formal da criança na escola no primeiro ciclo da educação básica. Esta compreensão trouxe novos desafios, nomeadamente ao nível da avaliação, considerando que a educação pré-escolar desenvolve oportunidades para as crianças construírem aprendizagens significativas.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) referem um conjunto de etapas sucessivas para assegurar a intencionalidade educativa, que são a observação, planificação, acção, avaliação, e comunicação.

Falar em avaliação na educação de infância pressupõe falar de observação, pois uma não existe sem a outra, estas estão constantemente interligadas. No dia-a-dia de uma sala de jardim-de-infância o adulto observa as crianças nas diversas actividades, para assim poder obter o máximo conhecimento sobre cada criança e sobre o grupo em geral.

A observação é realizada com o intuito de obter um conhecimento de cada criança e poder assim actuar na sala tendo em conta a diferenciação pedagógica. Todos os momentos e vivências da criança na sala, e na escola podem ser consideradas importantes. Contudo a educadora não pode observar e registar tudo, pelo que tem que ser selectiva relativamente às observações e aos registos que realiza.

Para levar a cabo a avaliação baseada na observação e registo o educador deve realizar observações da criança sobre o que faz e diz também sobre como faz. Estas observações serão posteriormente analisadas, tal como algumas amostras de trabalhos como os desenhos e fotografias. Estas são as informações recolhidas pelo educador de extrema importância, para que este possa avaliar a aprendizagem das crianças.

A análise dessas observações e evidências, fornecem ao adulto informações sobre os interesses e as necessidades das crianças, sendo assim este vai poder realizar uma planificação que tenha em conta esses mesmos interesses e que articule todas as áreas de conteúdo, para assim poder proporcionar oportunidades para as crianças construírem aprendizagens significativas e diversificadas.

O processo de avaliação da criança leva-nos a procurar conhecer as aprendizagens realizadas por cada criança, remetendo para a importância do diálogo com as famílias e comunidade envolvente.

Segundo Gonçalves (2008), a avaliação deve ser um processo colaborativo entre educador, crianças e pais. A criança deve participar no processo, podendo utilizar as diferentes formas de expressão, tal com, o diálogo, os desenhos, os movimentos, ou por vezes a escrita e também através de representações.

Na educação pré-escolar a avaliação sofre uma mudança quando se começa a considerar que a criança participa activamente em todo o processo de ensino-aprendizagem. A criança ao interagir activamente sobre os materiais realiza aprendizagens. A partir deste momento a avaliação desvia-se da avaliação tradicional

que se centrava nos resultados, dando lugar a uma avaliação onde está presente a preocupação centrada na observação da criança em actividade, onde o adulto observa a criança na resolução dos problemas encontrados.

A observação e a escuta da criança realizada ao longo do tempo, vai permitir ao adulto recolher evidências que documentem as aprendizagens das crianças. As observações efectuadas vão também proporcionar ao adulto informações sobre a qualidade do contexto e a pedagogia implementada, podendo contribuir para a adequação e transformação das práticas profissionais da educadora.

A avaliação deve ser um processo contínuo e compreensivo, que permita recolher informações mais específicas de cada criança, integrando toda a actividade de ensino. A avaliação sistemática leva a educadora a mais facilmente conhecer e identificar as aprendizagens das crianças, e a procurar adequar as suas propostas a cada criança e ao grupo. Assim sendo quando a educadora de infância não avalia está a perder a oportunidade de identificar os saberes e também a oportunidade de poder desafiar cada uma ao nível da sua especificidade. (Parente, 2002)

A avaliação na educação de infância depende das concepções da educadora que a implementa. Existem diferentes concepções de educação que levam a diferentes concepções de avaliação. É a educadora que escolhe o modelo curricular que implementa em sala, é também ela que implementa o processo de avaliação. A escolha do modelo e das práticas de educação dependem do educador. “A avaliação é um fenómeno que permite tornar claras todas as nossas concepções (...) sobre a sociedade, as instituições de ensino, a aprendizagem e a comunicação interpessoal.” (Santos Guerra, 2003, citado por Parente, 2004, p. 34).

Contudo e apesar desta escolha existem algumas competências identificadas no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, que devem contribuir para suportar estas escolhas.

O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, defende que o educador “Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.” (Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto).

Ser educadora é actualmente uma profissão que apresenta complexos desafios, invocando uma forte especificidade docente. No desempenho das suas funções, é exigido ao profissional a reflexão constante a vários níveis, tais como, a tomada de

decisão sobre as práticas pedagógicas implementadas, um contexto que proporcione o bem estar e que promova aprendizagens significativas com a realização da avaliação das crianças e do contexto.

A educadora tem que ser uma profissional reflexiva, esta deve estar em constante reflexão sobre as suas práticas pedagógicas implementadas no contexto educativo, de forma a garantir que estas promovam o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

As aprendizagens das crianças não acontecem apenas quando estão a realizar actividades numa sala de jardim-de-infância, mas também quando brincam no parque, quando realizam visitas ao exterior, quando estão com os pais a passear ou a brincar. Isto remete para a consciência e compreensão de que a avaliação das crianças, não se deve realizar apenas dentro da sala.

As aprendizagens ocorrem em muitos contextos, daí a importância da participação dos pais no processo de avaliação, sendo esta fundamental, para se poder realizar uma avaliação mais específica de cada criança, pois estes podem fornecer-nos informações que não estão ao nosso alcance, se não nos for fornecida por eles. Por vezes existem atitudes e comportamentos observados no contexto escolar que o educador não consegue compreender sem a existência desta ligação com a família.

A avaliação deve ser acompanhada de um processo de formação porque existem diferentes formatos, para que a educadora possa fazer escolhas ao nível das concepções e práticas de forma fundamentada.

2 - As Modalidades da Avaliação

Ao falarmos em avaliação temos disponíveis um leque variado de modalidades definidas que serão neste momento contextualizadas através da compreensão de vários autores.

O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância remete para uma avaliação formativa, sendo assim, o estudo das modalidades de avaliação revela-se importante para a educadora estar ciente dos passos que dá na sala em termo de avaliação das crianças. Este é um assunto que suscita alguma discussão, devendo ser pensado e desenvolvido de forma clara e objectiva, na medida em que as exigências apresentadas pelo sistema educativo são cada vez elaboradas.

“... os professores, os técnicos de educação e de formação e as suas comunidades educativas, sentem, cada vez mais, necessidade de enquadrar conceptualmente o que fazem ou pretendem fazer. Porque assim se sentem mais *acompanhados*, melhor preparados e mais capazes de enfrentar desafios e dificuldades.” (Fernandes, 2005, p. 55).

As perspectivas à volta da avaliação seguiram um percurso ao qual iremos dar especial atenção, para que tal como defende Fernandes (2005) possamos identificar as nossas práticas educacionais e melhora-las futuramente.

A compreensão da avaliação foi sofrendo mudanças e segundo Fernandes (2005), inicialmente a avaliação era considerada como *medida*, onde as aptidões dos alunos eram avaliadas por testes que demonstravam as aprendizagens realizadas pelos alunos. O aluno, era considerado um bom aluno se conseguisse atingir bons resultados nos testes. Sendo assim “os testes acabavam por ter um papel determinante para verificar, para medir, se os sistemas educacionais produziam bons produtos a partir da matéria disponível – os alunos.” (p.57).

Para colmatar as limitações deste entendimento anterior, surge a compreensão de avaliação como *descrição*, “que não se limita a medir, mas vai um pouco mais além ao descrever até que ponto os alunos atingem os objectivos definidos.” (Fernandes, 2005, p. 57), ou seja, neste modelo são definidos objectivos educacionais, que o professor verifica se são ou não atingidos. Esta perspectiva não considera apenas os alunos como sujeitos a avaliar, mas também outro conjunto de factores, tal como os envolvidos no processo de modo a que avaliem o próprio currículo a desenvolver.

O mesmo autor (2005) considera que Tyler defende esta mesma perspectiva a que designa “Avaliação educacional” avaliação pela qual “... se formulam objectivos comportamentais e se verifica se eles são ou não atingidos pelo aluno.” (p.58).

De seguida aparece a compreensão de avaliação como *juízo de valor*, esta avaliação segue os pressupostos antecedentes, mas com novas introduções pois também considera uma avaliação onde são criados juízos de valor sobre os objectivos a desenvolver pela criança, por este motivo esta perspectiva envolve muita controvérsia na época, sendo aceite pelas restantes perspectivas apenas após algum tempo.

No âmbito da avaliação como juízo de valor começam a surgir algumas novas ideias: “a avaliação deve introduzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o

ensino e as aprendizagens; a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes; os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação.” (Fernandes, 2005, p. 59).

Segundo Fernandes (2005), é considerada ainda a avaliação como *negociação e construção* que estabelece um corte radical com as três propostas anteriores, por considerar que ainda possuem algumas falhas, destacando um conjunto de princípios tais com: a avaliação deve ser um processo partilhado entre profissionais, onde são ouvidos todos os envolvidos com o auxílio de varias estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; o desenvolvimento de ensino aprendizagem deve ser acompanhado pela a avaliação; a modalidade de avaliação a utilizar na educação será a avaliação formativa; este deverá ser um processo de “vai e vem” de informação para que nada fique esquecido; mais do que a obtenção de classificação a avaliação deve apoiar a construção de aprendizagens da criança; a avaliação tem a preocupação com a construção social dos elementos em questão, adaptando os contextos, as negociações e o envolvimento com o intuito de desenvolver tal factor; os métodos qualitativos serão utilizados em detrimento dos quantitativos. (p. 62, 63).

2.1 - Avaliação Sumativa

Um dos termos mais frequentemente usados na modalidade de avaliação é a avaliação sumativa.

Segundo Fernandes (2005), o conceito de avaliação sumativa surge com Michael Scriven que considera que esta avaliação se encontra “associada à prestação de contas, à certificação e a selecção.” (p. 58).

A avaliação sumativa, compreende uma concepção de avaliação tradicional, que se centra nos resultados e não considera a criança como participante do processo, ou seja, a avaliação apenas ocorre no final da aprendizagem, sem interacção da criança. “... avaliar sumativamente consiste em apenas em medir e dar valor (de troca) aos resultados.” (Vilar, 1996, p.17).

Esta modalidade de avaliação centra-se nos objectivos definidos, é como a verificação de que estes foram cumpridos e assimilados, sendo assim aparece sempre

no final do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação sumativa “...é a que se orienta para comprovar a eficácia de um programa em desenvolvimento.” (Scriven, 1967, citado por Gonçalves (2008), p. 68).

Esta é uma avaliação que ocorre em determinados períodos específicos do ano lectivo a definir pelo professor, com a junção destas avaliações é obtida a classificação final de cada aluno, classificação essa que lhe vai permitir ou não a progressão de nível escolar.

Seguindo a mesma ideia podemos verificar que Ribeiro, citado por Pais e Monteiro (2002) refere que esta perspectiva pode ser utilizada como apoio à perspectiva de avaliação formativa, na medida em que esta avaliação leve em conta os seus pressupostos, combinando assim a avaliação qualitativa com a quantitativa podendo determinar um equilíbrio na avaliação realizada. Pode desta forma ser utilizada como complemento da avaliação. “A avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino” (p.49).

Para estes autores (2002) esta avaliação ocorre sempre que for necessário verificar a aquisição das novas aprendizagens.

Na educação pré-escolar as crianças não necessitam de avaliação por resultados de exames para seguir o percurso escolar por isso esta modalidade não é considerada para este nível escolar.

2.2 - Avaliação Formativa

A partir dos anos 90 emerge a modalidade de avaliação formativa. Um educador mais próximo da avaliação formativa, irá centrar-se nos processos, mas não ignorando os produtos e tenderá a considerar a criança com uma papel activo em todo o processo, existindo partilha entre adulto-criança.

Esta diferença na compreensão de avaliação deve estar clarificada para cada profissional, para que as concepções de avaliação defendidas coincidam com as práticas profissionais implementadas. Segundo Fernandes (2005), são muitos os profissionais de educação que designam a implementação de uma avaliação formativa, quando na realidade não o fazem.

A perspectiva da avaliação formativa aparece com o descontentamento da avaliação realizada através de testes. “A avaliação suportada pelos testes é uma avaliação descontextualizada, usada para medir aquisições e capacidades providenciando, apenas, uma imagem fragmentada do aluno.” (Goodwin, 1997, citado por Parente, (2004), p. 28).

Ao falarmos de avaliação formativa, falamos de uma avaliação qualitativa, que se preocupa com a descrição de aprendizagens realizadas ou dificuldades encontradas, em vez de quantificação de resultados obtidos. Ao verificar as dificuldades do aluno o adulto vai apoiá-lo planificando novos desafios, adequando assim o ensino às necessidades de cada um, individualmente.

A preocupação central desta modalidade de avaliação é a de que sejam potenciadas as aprendizagens das crianças, num processo de partilha entre adulto e crianças. O adulto e a criança partilham informações sobre o trabalho realizado, com o objectivo de alterar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

“O conceito de avaliação formativa reenvia para a ideia de conjunto de práticas diversificadas integradas no processo de ensino-aprendizagem, e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curriculares através de uma atitude de valorização da participação do aluno em todas as fases do processo educativo.” (Parente, 2004, p.25)

Segundo Vilar (1996) a avaliação formativa deve ser utilizada de forma sistemática e contínua ao longo de todo o percurso de ensino-aprendizagem, de modo a que se possam assumir juízos de valor sobre a aquisição das aprendizagens de cada criança, sendo assim, o adulto pode compreender e adequar as suas acções. A avaliação assume assim como função a regulação da acção pedagógica, pois o adulto ao observar a criança, vai adquirindo conhecimento sobre esta, podendo assim intervir, apoiando as suas aprendizagens, adequando as práticas implementadas aos interesses necessidades das crianças. Para este autor é essencial que a avaliação assuma um papel globalizante e integrante, ou seja, todos os intervenientes devem participar neste processo.

2.3 - Avaliação Formativa Alternativa

Fernandes (2005) utiliza a expressão de avaliação formativa alternativa explicitando: “trata-se de uma avaliação mais humanizada , mais situada nos

contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e conteúdos.” (p. 63).

Na mesma linha o mesmo autor defende “... que a avaliação formativa alternativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens. ... os professores terão um papel que é, ou deve ser, preponderante em aspectos como a organização e distribuição do processo de *feedback*, enquanto os alunos terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à auto-avaliação e à auto-regulação das suas aprendizagens.” (p.65).

Nesta perspectiva de avaliação mais do que a existência de preocupações com a regulação pedagógica das acções, aparece o interesse para que a criança regule por si as suas próprias aprendizagens, contando para tal com o apoio do adulto que vai regredindo ao longo de todo o processo. É assim fundamental que a criança consiga distinguir as diferenças entre o presente e o passado.

A procura de práticas e estratégias de avaliação adequadas às crianças de idade pré-escolar, acarreta também a procura de uma reconstrução de práticas educacionais por parte dos profissionais de educação de infância. A implementação de uma avaliação formativa alternativa, onde as crianças participam na construção da sua avaliação, pressupõe profissionais que implementem na sala a aprendizagem activa e estratégias de avaliação capazes de incluir a participação da criança.

Um processo de avaliação contínuo e sistemático, pode produzir muita informação sobre cada criança da sala, esta informação pode ajudar o adulto a modificar as suas práticas e a partilhar com os pais e comunidade, estas informações essenciais.

Neste entendimento a avaliação formativa alternativa, refere-se ao acompanhamento do processo de aprendizagem da criança como ser individual, ou seja, o adulto acompanha e regista observações e verbalizações sobre cada criança no contexto educacional, enquanto esta se encontra a desenvolver experiências de aprendizagem. Estes registos de observação mostram ao adulto a individualidade de cada criança, mesmo quando várias partilham a mesma actividade, pois cada criança possui um leque de experiências diversificado que traz diferentes implicações no contexto escolar.

A implementação de estratégias de avaliação alternativa encaminha-nos para transformações significativas da prática “mudanças no modo como se avalia acarreta inevitáveis mudanças em como se ensina e como os alunos aprendem.” (Hart, 1994, citado por Parente, (2004), p.29).

Nesta concepção as criança passam assim a possuir um papel activo no desenvolvimento das suas aprendizagens, bem como no processo de avaliação da sua própria aprendizagem, pois estes podem participar no processo de avaliação.

“... o professor deve desde o início, levar o aluno a uma crescente participação na sua avaliação. Se esta prática for sistemática, ela irá conduzi-lo mais rapidamente à autonomia e torná-lo mais responsável.” (Monteiro, 2002, p. 28).

Quando o aluno analisa o desenvolvimento das sua aprendizagens, tem condições para reconhecer o seu próprio processo de aprendizagem. O adulto tem como papel fundamental apoiar o desenvolvimento da criança em todas as áreas, ao acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens da criança, deve verificar se todas estão a ser implementadas.

Passa assim a existir um controlo partilhado entre adulto-criança, sobre a avaliação, o adulto já não tem o papel de avaliar sozinho e a criança já não possui o papel passivo de ser avaliada.

“Conceber o processo de avaliação com características de avaliação formativa e/ou de avaliação alternativa significa implementar um conjunto de procedimentos que torna possível observar, registar e documentar, através de formas diversas, as experiências de aprendizagem iniciadas e desenvolvidas pelas crianças e usar essas informações para em conjunto com as crianças, educadores, pais continuar a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento a criança.” (Parente, 2004, p. 31).

A observação contínua da criança em acção nos seus diferentes contextos é considerada por Oliveira-Formosinho (2002) como fundamental para adquirir conhecimentos sobre cada uma.

Nesta perspectiva é considerado essencial que a avaliação seja utilizada para melhorar as aprendizagens realizadas.

Capítulo 3

Portefólio de aprendizagem e avaliação

O conceito de portefólio insere-se nos procedimentos de uma avaliação alternativa com características específicas capazes de se adequar à avaliação das crianças de idade pré-escolar, distanciando-se assim da avaliação tradicional. Com efeito, o portfolio é uma estratégia de avaliação que toma em consideração o modo como as crianças de idade pré-escolar aprendem e constroem conhecimentos. (Oliveira Formosinho, 2008a)

A utilização de portefólio surge na educação com a crescente preocupação sobre a avaliação, de forma a que esta incluísse os interesses das crianças.

O portefólio “é uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo.” (Mcafee e Leong, 1997, citado por Parente, 2004, 52). Este pressupõe a realização de registos de observação e recolha de outras evidências de forma a que documentem as aprendizagens das crianças. Permitindo assim que qualquer pessoa aceda a um conjunto de evidências sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança numa sala de jardim-de-infância.

Portefólio é “...uma colecção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento da criança” (Shores e Grace, 2001, p. 43).

O Portefólio é considerado “uma colecção sistemática e organizada de evidências que podem ser usadas por professores e crianças, para apreciarem as aquisições e o desenvolvimento e identificarem e planearem as etapas seguintes no processo educacional.” (Parente, 2004, p. 56).

Segundo Parente (2004) o portefólio pode conter amostras de trabalhos realizados pelas crianças, amostras que podem estar representadas em vários formatos tais como, amostras de trabalho (desenhos, pinturas, fotografias, ...) registos de observação (de incidentes críticos, contínuos, de amostragem, lista de verificação, escalas de estimação, registos áudio e registos vídeo), entrevistas informais e formais

realizadas às crianças, observações, informações e evidências fornecidas pelos pais das crianças.

Estas amostras de trabalho devem ser recolhidas de forma sistemática, organizada e intencional, ao longo do tempo num jardim-de-infância, de modo a que demonstre e documente os processos de aprendizagem das crianças, tal como já foi referido em cima. Um dos factores mais importantes na realização destas recolhas de informação é que a criança, deve participar colaborativamente neste processo.

A designação de portefólio pode remeter-nos para diferentes contextos, onde o mesmo se diferencia na sua constituição. Se falarmos de portefólios de fotografos, ou agentes publicitários estamos a falar de uma capa onde estarão incluídos vários trabalhos fotográficos, mas se falarmos de portefólios de aprendizagem de crianças em jardim-de-infância, já falamos de algo completamente diferente, ou seja, portefólio é o local onde se colocam os trabalhos realizados pelas crianças, acompanhados por registos, fotografias, escolhas, etc., para posterior “leitura” da criança, educador, pais e comunidade. Mas mesmo na educação de infância podemos considerar a existência de diferentes tipos de portefólios em vez de apenas um.

Este transforma-se num instrumento que pode acompanhar as várias etapas educativas, onde as crianças avaliam o seu próprio processo de aprendizagem e pode ainda apoiar a educadora a reconstruir as suas prática educativas.

“No âmbito da educação de infância o principal objectivo do portfolio é documentar o crescimento e o desenvolvimento da criança (Grounloud e Eguel, 2001) mas existem outros propósitos adicionais como: obter informação para planear o processo de ensino e aprendizagem, para apreciar o crescimento e os progressos realizados pela criança, para comunicar com os pais e encarregados de educação, para identificar necessidades educativas especiais, para desenvolver nas crianças procedimentos de autoavaliação do seu próprio trabalho e realizações, etc.” (Bredekamp e Rosengrant, 1993, citado por Parente, 2004, p.64).

Segundo Benigna Villas Boas (2006), na construção de portefólios existem três ideias básicas: a avaliação é um processo em desenvolvimento, os alunos são participantes activos desse processo porque aprendem a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem e por fim a reflexão pelo aluno sobre a sua aprendizagem é considerado pela autora a parte mais importante do processo.

1 – Processos de Construção de Portefólios

O processo de construção de portefólios assenta numa perspectiva construtivista, tendo em conta este factor, o mesmo só poderá ocorrer numa sala onde as crianças tenham o direito a expressar-se e possam participar na sua construção, num processo de partilha de informações. Se a educadora não se posiciona de acordo com a perspectiva construtivista, existe a necessidade de iniciar um processo de desconstrução das suas práticas e só depois enveredar pela realização de portefólios, pois o portefólio vai desocultar as suas intencionalidades e estratégias, desocultando a identidade da mesma. Se este percurso inicial não acontecer corre-se o risco de construir portefólios onde apenas existe o acumular de trabalhos ou realizações da criança sem garantir todas as potencialidades do portefólio.

Quando o adulto decide realizar avaliação a partir de portefólios na sala, o primeiro passo a seguir, é estudar o referencial teórico através da leitura de autores e estudos sobre o assunto em questão e planificar previamente o processo que irá implementar, pois caso contrário corre o risco de não ser bem sucedido.

Segundo Shores e Grace (2001) o processo de construção de portefólios deve ser implementado de forma gradual, podendo ser completado em um, dois ou mesmo três anos lectivos.

Segundo Case (1994) citado em Parente (2004) antes de iniciar o processo de colecção dos materiais e informações o educador tem de pensar na estrutura conceptual e na estrutura física do portfolio. Tem de conceber uma organização para as diferentes partes do portfolio, eleger um processo para acumular e reunir as diversas informações (amostras de trabalhos, registos de observação, fotos, etc.) e determinar a sua localização na sala de actividades.

Numa fase inicial existe um contexto de reflexão sobre a prática da educadora. No seguimento dessa reflexão a educadora planifica a construção do portfólio, reflecte sobre o que vai incluir, o que quer documentar, como vai registar e como vai organizar, contado também com a participação da criança e sua família. Esta planificação previa vai ajudar a não acumular informação, pois ao acumular informações corre-se o risco de sobrepor informações, de deixar coisas importantes de lado, etc.

As evidências e informações a incluir no portfolio devem ser organizadas por categorias, datadas e colocadas em sequência temporal de modo a reflectir sempre o trabalho ou realização mais recente e poderem ser usadas para documentar os progressos da criança. Independentemente do formato devem ser fortes e com um sistema de rotulagem acessível para serem facilmente utilizados pelas crianças. As crianças podem participar, de diversos modos, na construção e decoração do seu portfolio.

Segundo Shores e Grace (2001) as amostras recolhidas representam a actividade livre da criança, não devem assim ocorrer numa data predeterminada, para que se possa registar as aprendizagens das crianças consoante estas vão acontecendo. Se a data for predefinida corre-se o risco de perder acontecimentos relevantes a ocorrer em sala.

A recolha de observações da criança deve ser um momento em que o adulto encoraja e estimula os pensamentos das crianças, inicialmente a criança pode não dialogar muito sobre as suas escolhas e decisões, mas à medida que vai sendo encorajada esta vai-se envolvendo naturalmente neste processo.

Segundo Shores e Grace (2001) à medida que as observações se vão transformando num processo regular, o educador vai-se apercebendo das motivações e aprendizagens realizadas pelas crianças.

À medida que a criança se vai envolvendo no processo de construção de portefólios realizando escolhas sobre os trabalhos e evidências, esta vai também olhar as suas aprendizagens.

As recolhas de informação devem ser o mais diversas possíveis, para garantirmos uma maior qualidade e diversidade do portefólio. A realização de registos escritos, a selecção de amostras de trabalhos, as fotografias e até gravações áudio e vídeo, podem ser incluídas com a preocupação que percorram todas as áreas de conteúdo e demonstrem a evolução das aprendizagens das crianças.

O portefólio caracteriza-se por um processo contínuo, sistemático e interpretativo do processo de avaliação, em que a participação da criança é valorizada. A recolha de informação é contextualizada no espaço de acção, através da diversidade de recolhas, que nos levam a uma posterior selecção e cruzamento de informações sobre cada uma das crianças.

A análise e interpretação dos conteúdos do portfolio não podem ser entendidas como um fim em si mesmo, mas como um meio para atingir um fim, e esse fim é a

documentação e avaliação do processo de aprendizagem, a comunicação com a comunidade e a reflexão do educador que pode levar à reconstrução das práticas, entre outros.

A avaliação do portfolio deve envolver a apreciação das realizações da criança na base das suas áreas fortes e fracas, competências e conhecimentos, progressos realizados ao longo do tempo, oportunidades de aprendizagem, interesses, objectivos educacionais, etc.

2 - Tipos de Portefólios

Foi até agora descrito o potencial do processo de construção de portefólios, mas também temos de ter em conta que neste momento se está a assistir a uma utilização excessiva deste instrumento.

A utilização deste instrumento não possui regras prévias estabelecidas, sendo assim, a utilização deste processo pode correr o risco de seguir percursos muito ambíguos, tendo em conta as procedências do adulto que o implementa.

A escolha de um determinado tipo de portefólio depende do educador, tendo em conta determinados factores.

Segundo Gullo (1994, 1997, citado em Parente, 2004) existem vários tipos de portefólios. Este autor considera o portefólio de trabalhos actuais, aquele que inclui todos os trabalhos realizados pela criança no decorrer do ano lectivo. No caso de portefólio geral ou do ano, define que é aquele que inclui trabalhos seleccionados pelo adulto e pela criança, tendo em conta o desenvolvimento das aprendizagens. Por último este autor identifica o portefólio contínuo ou permanente, como aquele onde são colocadas amostras de trabalhos realizados pelas crianças, que documentem o desenvolvimento das aprendizagens de cada criança.

Segundo Shores e Grace (2001) existe o portefólio particular que está destinado a ser partilhado entre a família e educador, contendo este informações particulares não divulgáveis, tal como, contactos telefónicos, historial de saúde da criança, entre outros. Quanto ao portefólio de aprendizagem, estas autoras consideram que é aquele que compreende anotações, amostras de trabalhos, entre outros. No que diz respeito ao portefólio demonstrativo é aquele que documenta as aprendizagens ou retrocessos no desenvolvimento da criança, os trabalhos nele incluído são

seleccionados num trabalho cooperado entre educadora, criança e pais. O portefólio de crescimento, deve demonstrar o desenvolvimento da criança. Temos ainda o portefólio dos melhores trabalhos, onde são colocados os melhores trabalhos realizados pela criança e por fim o portefólio electrónico, que recorre a tecnologia multimédia.

3 - Construir Portefólios pressupõe a Participação da Criança

A participação da criança é essencial e neste processo depende do factor idade, pois quanto mais avançada for a sua idade mais participa em todo o processo. O que não quer dizer que as crianças mais pequenas não possam participar a um nível mais elementar. Com o apoio do adulto a criança vai desde cedo envolver-se progressivamente neste processo.

Ter em consideração a participação da criança é muito importante, para não cairmos no erro de transformar o portefólio num acumular de trabalhos, onde o desenvolvimento das aprendizagens das crianças não seja tomado em conta. “...o portefólio é mais do que uma colecção de trabalhos do aluno. Não é uma pasta onde se arquivam textos. A selecção dos trabalhos a serem incluídos é feita por meio de auto-avaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas.”. (Villas Boas, 2006, p. 35)

Estas evidências são seleccionada num processo de partilha entre adulto-criança, onde ambos constroem um processo de colaboração, que documenta as aprendizagens das crianças.

A criança pode participar no processo de construção de portefólios de diferentes formas, partilhando com o adulto a escolha das estratégias utilizadas na sua organização, seleccionando evidências de acontecimentos ocorridos na escola, ou com a família e reflectindo sobre a sua auto-avaliação. A criança deve partilhar com o adulto a selecção de evidências a colocar no seu portefólio, tendo em consideração que não é apenas na escola que existem acontecimentos importantes para serem registados, pois por vezes em casa, ou na comunidade, existem acontecimentos que nos dizem muito sobre cada criança.

“O portefólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar na formulação dos objectivos da sua aprendizagem e avaliar o seu

progresso. Eles são, portanto, participantes activos da avaliação, seleccionando as melhores amostras do seu trabalho para inclui-las no portefólio.”. (Villas Boas, 2006, p.34)

A criança pode participar colaborando neste processo, pode acontecer que algumas fotografias tiradas não estejam acompanhadas por comentários ou registos, uma das estratégias a utilizar nesta situação é a de pedir a colaboração das crianças para que realizem comentários. “Olhar as fotografias faz com que as crianças pensem sobre as suas próprias realizações – e com que se envolvam no processo de seleccionar itens para inclusão nos portefólios.” (Shores e Grace, 2001, p.100).

Para além das crianças poderem participar na construção do seu portefólio, realizando escolhas, referindo quais os trabalhos que querem lá colocar explicando o porquê das suas escolhas, este também deve estar colocado estrategicamente num local de fácil alcance pela criança, para que esta o possa consultar sempre que desejar, mesmo para por vezes o partilhar com a sua família.

Numa fase inicial o adulto irá apoiar a criança a reflectir, mas ao longo do tempo a criança participa cada vez mais autonomamente neste processo. A criança ao construir o seu portefólio e ao reflectir sobre este estará a desenvolver a sua criatividade e capacidade de se auto-avaliar.

A criança ao familiarizar-se com este processo vai poder observar as suas aprendizagens, pois ao percorrer as páginas do seu portefólio ela vai realizar uma interacção constante entre o passado e o presente, ou seja, vai interpretar o como fazia e como agora faz.

A criança pode e deve participar no processo de partilha com a família, seleccionando os trabalhos a serem transmitidos e comentados pelos familiares, participando nas reuniões, ou outras situações.

A utilização de portefólio na sala com as crianças, beneficia todas as crianças, pois permite a que cada uma participe no processo de aprendizagem e de avaliação.

O portefólio pode mostrar-nos a identidade de cada criança, contar-nos a história das vivências de cada uma e mostrar que todas têm valor, transformando-se numa experiência agradável para as crianças.

As reflexões não são apenas realizadas pelo adulto, mas também pela criança, que decide sobre o que quer lá incluir e que ao observar o seu portefólio realiza uma reflexão crítica sobre a sua auto-avaliação.

Segundo Shores e Grace, (2001), o portefólio deve poder demonstrar a diferenciação pedagógica da sala, todos devem ser diferentes. Mesmo quando há mais do que uma criança a realizar a mesma experiência de aprendizagem, as aprendizagens resultantes serão diferentes, pois todas as crianças são diferentes. O importante é que os portefólios sejam todos diferentes, mostrando as características únicas e a criatividade de cada criança.

Ao realizar todos estes passos a criança tem condições para realizar metacognição. Falamos de metacognição quando a criança se envolve no processo de construção de portefólios, na medida em que regularmente “olha” e explora o seu portefólio, avaliando a aquisição das suas aprendizagens.

A realização de portefólios é considerada segundo Parente (2007) uma estratégia de aprendizagem e de avaliação que responde aos desafios das novas abordagens da educação. A criança ao ter um papel activo na construção do seu portefólio, tem condição para tornar a aprendizagem significativa e motivadora.

É importante conhecer os processos cognitivos e metacognitivos das crianças, para que se possa apoiar as crianças a realizarem as suas próprias aprendizagens.

Ao considerar-se o portefólio numa perspectiva de avaliação formativa alternativa, onde é considerado que a criança realiza a sua própria avaliação, está-se a impulsionar a presença da metacognição nas crianças. A criança vai assim ter consciência das suas aprendizagens em detrimento do seu desenvolvimento anterior, favorecendo assim a sua autonomia.

“A participação dos alunos na avaliação pode ser um processo de grande valor educativo e formativo, pois contribui para que desenvolvam um importante conjunto de aprendizagens de natureza cognitiva e metacognitiva e de natureza social, cultural e afectiva.” (Fernandes, 2005, p.87). Villas Boas acrescenta ainda a ideia de que: “A metacognição requer interpretação de experiências em andamento, podendo assumir a forma de verificar, planear, seleccionar, inferir. Portanto envolve a noção de formulação de julgamentos sobre o que alguém sabe ou não sabe para desempenhar a tarefa.” (2006, p.41).

4 - O papel da Educadora no Processo de Construção de Portefólios

O papel da educadora na construção de portefólios no jardim-de-infância é o de implementar este processo, pensar numa estrutura e apoiar a criança nesta construção.

Para que a criança possa participar tem que compreender o que é um portefólio e o que é esperado que ela realize. A educadora tem assim o papel fundamental de apoiar a criança a reflectir. Este é um processo que leva o seu tempo, não acontece de um dia para o outro, se a criança não estiver habituada a falar e a ter voz na sala então o processo ainda será mais demorado e aqui a educadora tem que procurar encontrar estratégias que levem as crianças a reflectirem sobre o que vão colocar nos seus portefólios.

Os portefólios devem estar colocados num local ao alcance das crianças para que estas o possam visitar sempre que acharem necessário.

As conversas diárias entre adulto criança tornam-se assim fundamentais para aprofundar conhecimentos sobre todas as crianças. Ao dialogarem sobre o que fazem em casa, ou sobre o que mais gostam de fazer, o querem fazer, fornecem indícios ao adulto sobre os seus interesses.

O processo de construção de portefólios proporciona um aumento do conhecimento que a educadora tem de cada criança, este conhecimento vai permitir que este tome diferentes decisões. Estas decisões estarão sustentadas nas análises realizadas aos registos de evidências das aprendizagens das crianças.

A educadora deverá ter atenção à recolha de amostras de trabalhos de cada portefólio, pois corre-se o risco de não abrangerem todas as áreas do currículo. Cada criança tem as suas preferências em determinadas áreas, há crianças que estão mais predispostas para a expressão plástica enquanto outras preferem a leitura ou outras, mas a educadora deve apoiar as crianças a desenvolver aprendizagens em todas as áreas, com a preocupação de as documentar.

O processo de construção de portefólios acarreta consigo alguns desafios pois exige um grande esforço e disponibilidade da educadora para trabalhar com as suas crianças e é um processo que leva o seu tempo a ser aperfeiçoado. No início necessita de muitos ajustes e alterações.

Constrói-se uma articulação entre o trabalho pedagógico desenvolvido e a avaliação. Quando o educador analisa o portefólio através das experiências de aprendizagem realizadas pela criança, verifica também a pedagogia implícita na sala,

dando lugar a reflexões. O educador ao observar os registos efectuados, reflecte sobre os acontecimentos e procura melhorar as suas práticas.

A construção de portefólios favorece a reflexão e a transformação pedagógica, por vezes até num processo doloroso, com muito trabalho pela frente. O profissional não se pode deixar ficar pelo caminho, agarrado aos receios de mudança, mas sim continuar, reflectindo e questionando a suas práticas, visando uma forma alternativa de avaliação, procurando desenvolver na criança a autonomia da aprendizagem e da própria avaliação.

Segundo Shores e Grace (2001) a educadora deve ter em conta alguns materiais necessários para conseguir com sucesso a construção deste processo, tais como: estar sempre acompanhada de um bloco de notas e esferográfica, para que possa descrever os acontecimentos na altura da sua ocorrência o logo que seja possível, para assim garantir uma maior fiabilidade de informação; ter na sala uma câmara fotográfica para que os registos efectuados possam ser acompanhados com a imagem da criança em acção, se possível também uma câmara de vídeo para que nada seja esquecido e por último e muito importante um computador com impressora associada para que possam ser transferidos os registos efectuados acompanhados pelas fotografias e posteriormente imprimidos para poderem ser observados por todos. Este processo fornece dados e informações referentes à criança, ao currículo, às estratégias de ensino implementadas e aos seus efeitos na criança, providenciando evidências concretas do crescimento, proporcionando um retrato multifacetado das capacidades, competências, realizações e das mudanças ocorridas ao longo do tempo. Os conteúdos do portfolio são usados para avaliar os progressos realizados pelas crianças comparando os trabalhos, as realizações, comportamentos, atitudes actuais com itens anteriores.

Ao observar e analisar, regularmente, os materiais e evidências do portfolio o educador pode verificar se os progressos da criança estão adequadamente documentados em todas as áreas e domínios, ou seja, está atento a áreas menos representadas.

Ao rever os portfolios, a educadora pode identificar áreas ou domínios em relação às quais a criança apresenta maiores dificuldades e/ou interesses especiais e adequar a planificação de modo a responder a esses interesses e necessidades.

A educadora deve ainda ter o cuidado de proporcionar aos pais o envolvimento neste processo, ao convida-los para partilharem as suas ideias e

visualizarem-no sempre que desejarem. Desta forma a educadora vai proporcionar que todos os intervenientes se envolvam no processo seleccionando evidencias e efectuando análises e reflexões sobre os mesmos.

Com a utilização de portefólios na sala a educadora vai poder conhecer as perspectivas de cada criança, ampliando assim os conhecimentos que temos sobre cada uma.

O portefólio proporciona um desafio de desenvolvimento profissional da educadora, na medida em que esta vai experimentar várias estratégias de observação e documentação, identificando interesses e aprendizagens das crianças que levem à reestruturação e transformação das práticas implementadas.

5 - A Importância da Documentação

Não poderemos deixar de fazer uma breve referencia a um dos elementos importantes no processo de construção de portefólios, a documentação.

“Alguns dos propósitos da documentação são a condução do ensino, a avaliação individual da criança, o estudo de pedagogia e a comunicação educacional.” (Helm, 2003, p.145).

Segundo Helm (2003) o adulto na sala fixa metas educacionais, observa as crianças em acção e avalia as suas aprendizagens de maneira a adaptar o seu apoio às necessidades de cada criança. Ao documentar as experiências de aprendizagem realizadas pelas crianças os adultos “examinam e reexaminam o significados das mesmas nas crianças pequenas, a eficácia das suas práticas e o impacto ao longo do prazo das actividades em sala de aula sobre o desenvolvimento das crianças.” (Helm, 2003, p.143), ou seja, o adulto observa a criança na sua exploração sobre o meio, avalia o percurso de aprendizagem e por fim planifica experiências de aprendizagem adequadas a cada criança.

A documentação é realizada sistematicamente, suportando a construção de reflexões. Esta documentação ocorre enquanto as crianças realizam experiências de aprendizagem enquanto o adulto as documenta sobre a forma de registo escrito, registo fotográfico, vídeo, áudio ou ainda a recolha de amostras dos trabalhos das crianças. A documentação analisada e interpretada ajuda o adulto a mediar a interacção que efectua com as crianças.

Segundo Oliveira Formosinho (2008), a documentação apoia a escuta da criança.

A documentação passa a ser considerada pedagógica quando existe a preocupação de estudar os processos de aprendizagem das crianças em profundidade.

A documentação pedagógica providência ao educador um conhecimento aprofundado de cada criança, o que leva à construção de diálogos em segurança. A documentação permite por último o desenvolvimento da comunicação entre adulto crianças e ainda com os pais e comunidade envolvente.

“A documentação pode ter um papel significativo no auxílio ao desenvolvimento da resiliência das crianças. Quando elas vêem a documentação dos seus trabalhos, vêem-se a si próprias como aprendizes; quando a documentação é partilhada com os pais, estes percebem a resiliência e a competência dos seus filhos. A documentação consciencializa as crianças das suas próprias estratégias de cooperação quando trabalham com outros, resolvem problemas e fazem coisas de forma independente.” (Helm, 2003, p.148).

Segundo Lino (2007), a documentação divide-se em três funções-chave. Como primeira função esta autora considera que a utilização da documentação permite que as crianças memorizem as suas experiências de aprendizagem realizadas. Ao explorar os registos documentados a criança toma consciência das aprendizagens efectuadas. Como segunda função a documentação vai apoiar o adulto reflectir sobre as suas práticas adaptando-as às necessidades das crianças. A terceira função está destinada ao papel da comunicação, pois esta vai fornecer ao educador informações sobre o ensino-aprendizagem das crianças, que por sua via vai ser transmitida aos pais, numa tentativa de os envolver no processo.

“... a documentação dá aos educadores informações sobre as aprendizagens das crianças e oferece dados para a tomada de decisões.” (Helm, 2003, p.143).

O portefólio é um instrumento que pode mostrar os processos que a criança percorre na construção das suas aprendizagens e os desafios que lhe são propostos. O educador ao analisar os documentos inseridos nos portefólios de cada criança, poderá observar as suas aprendizagens e estará melhor preparado para lançar novos desafios.

6 - A Participação dos Pais no Processo de construção de portefólios

O portefólio, pode, ainda ser mais um elo de ligação entre a escola e as famílias. Através da construção deste instrumento, as famílias podem e devem ser incluídas. As famílias têm acesso a ele na escola, ou podem também transportá-lo para casa e podem ainda fornecer informação sobre o desenvolvimento da criança fora do contexto escolar, funcionando assim como uma mais valia para o desenrolar deste processo. As aprendizagens realizadas no ambiente familiar são também significativas para a criança. A transmissão de informações sobre a criança torna possível um conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento das suas aprendizagens.

A educadora deve ainda ter o cuidado de proporcionar aos pais o envolvimento neste processo, ao convidá-los para partilharem as suas ideias e visualizarem-no sempre que desejarem. Desta forma a educadora vai proporcionar que todos os intervenientes se envolvam no processo seleccionando evidências e efectuando análises e reflexões sobre os mesmos.

Na educação pré-escolar o envolvimento da família com a escola, passava inicialmente apenas pelas conversas informais com a educadora realizadas no período de entrega ou recolha da criança na escola. Ao longo dos anos a preocupação alargada com a avaliação tem vindo a modificar esta situação, pois o educador tem procurado estratégias para a avaliação das crianças da sala. A utilização de portefólios de aprendizagem vem colmatar esta necessidade, pois o portefólio vai mostrar aos pais as aprendizagens do seu filho através de registos de experiências e actividades realizadas, facilitando assim o diálogo entre educador-pais.

“A chave para uma bem-sucedida reforma do processo de avaliação em educação infantil está em informar genuinamente os pais sobre as mais diversas facetas da prática pedagógica e integrá-los no processo.” (Shores e Grace, 2001, p. 37).

Os pais das crianças podem participar neste processo fornecendo informações ou materiais para a realização de um registo a ser incluído no portefólio, ou até mesmo para a realização de actividades, estes podem envolver-se nas actividades ou projectos da sala, transformando-se assim num veículo de informação escola-família, através de conversas informais ou reuniões.

“As crianças, desde pequenas, crescem e desenvolvem-se como membros de uma família. Portanto, uma educação infantil eficiente deve envolver os pais e outros membros da família.” (Shores e Grace, 2001, p. 24)

Os pais devem possuir informação sobre os procedimentos e estratégias de avaliação da educadora, para que estes possam perceber o progresso das aprendizagens dos seus filhos.

7 - O portefólio como estratégia de avaliação alternativa

Segundo Fernandes (2005), a construção de portefólios é vista como uma estratégia de avaliação formativa alternativa. O portefólio é considerado um local onde são organizados os registos das aprendizagens realizadas pelas crianças, construído num processo de negociação entre ambas as partes. “Um portefólio é uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno durante um certo período de tempo.” (p.86).

Este tem como função mostrar as experiências de aprendizagem desenvolvidas pelas crianças, de modo a que registe a evolução e o desenvolvimento de cada crianças. “A sua organização deve ser tal que permita ter uma visão tão alargada, tão detalhada e tão profunda quanto possível das aprendizagens conseguidas pelos alunos.” (Fernandes, 2005, p.86).

Através de um processo de negociação e partilha de informação entre criança, família e adulto são pré-estabelecidas as normas a seguir em todo o percurso.

Segundo Fernandes (2005) é importante que as evidências a serem seleccionadas para o portefólio se insiram em todos os domínios do currículo; que consigam ser diversificados no seu formato; demonstrem a construção de aprendizagens em diversas áreas de trabalhos e no final documente ainda a maneira como a criança se envolve em todo o processo.

A criança tem a oportunidade de realizar experiências de aprendizagem apoiadas pelo adulto, que são registadas e seleccionadas num processo de partilha entre adulto-criança. No final a criança tem a oportunidade de observar o seu desenvolvimento ao analisar o seu portefólio.

A reflexão por parte do adulto e das crianças está presente ao longo de todo o processo. A criança reflecte ao seleccionar os registos e aprendizagens a colocar no seu portefólio e ainda quando revê as suas aprendizagens. O adulto reflecte sobre o que vai registar e sobre o que identifica nesses registos.

Esta é uma avaliação partilhada entre todos os intervenientes na educação, tal como a criança, a família e os profissionais de educação de modo a que todos sejam incluídos no processo.

Podemos considerar que o processo de construção de portefólios se insere numa perspectiva de avaliação formativa alternativa na medida em que este vai servir para documentar e evidenciar a construção de aprendizagens realizadas ao longo do tempo. Para tal acontecer implica que a sala em questão considere a criança com participante activa em todo o processo, acompanhada ainda por um papel reflexivo ao analisarem os seus trabalhos, verificando assim os seus avanços, retrocessos e dificuldades.

“Uma avaliação com estas características pode proporcionar mais e melhor informação aos professores e responsabilizar mais os alunos pela sua própria aprendizagem, uma vez que são chamados a criticar e a reflectir, sistematicamente, sobre os seus próprios trabalhos.” (Fernandes, 2005, p.87).

Capítulo 4

Metodologia de Investigação

No presente capítulo será apresentada a metodologia do estudo. O estudo a desenvolver enquadra-se no âmbito investigação qualitativa. Segundo Máximo-Esteves (2008) a investigação qualitativa ocorre em contextos naturais, onde a acção humana acontece.

Neste enquadramento foi realizado um estudo de caso no âmbito da investigação-acção, na sala dos cinco anos do jardim-de-infância de S. Francisco em Guimarães, que integra 18 crianças, sendo 5 rapazes e 13 raparigas com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos de idade.

Pretende-se com este estudo conhecer e descrever o processo de construção de portefólios de aprendizagem das crianças.

A questão central deste estudo apresenta-se da seguinte forma: *“Como levar a cabo uma avaliação alternativa das crianças através de construção de portefólios de aprendizagem?”*

A questão central desdobra-se em objectivos específicos, a saber:

- a) delinear uma estrutura para o portefólio ;
- b) descrever as estratégias utilizadas pela educadora para observar, registar, documentar e organizar as observações e evidências;
- c) identificar e descrever os modos como as crianças se apropriam e se envolvem no processo de construção de portefólios e, por fim,
- d) conhecer e explicitar o processo de partilha de informação com as crianças e com os pais.

Os dois primeiros objectivos encontram-se ligados à planificação de todo o processo de construção de portefólios, enquanto que os dois últimos objectivos se relacionam com o desenvolvimento desse mesmo processo.

O estudo que se apresenta compreendeu uma observação participativa, no qual o investigador teve um papel activo em toda a investigação. Com este efeito trata-se de um estudo levado a cabo para transformar e melhorar as práticas de avaliação.

Os procedimentos de recolha de dados e informações empregues no âmbito deste estudo foram: registos de observações, as notas de campo, registos de vários diálogos das crianças, notas de comentários dos pais, fotografias e, ainda, os portefólios realizados.

O presente estudo visa compreender o processo de construção de portefólios como forma de avaliação alternativa. O estudo recaiu, sobre o processo de construção de portefólios numa sala de jardim-de-infância como estratégia de avaliação alternativa e com o intuito de transformar as práticas de avaliação utilizadas pela educadora.

Se nunca reflectirmos sobre o nosso quotidiano profissional, este passa a ser invisível para nós, a nossa preocupação tem que ser torná-lo visível e isto acontece quando reflectimos sobre ele e o procurarmos melhor.

A pesquisa foi canalizada para o estudo do processo de construção de portefólios. Assim procurou-se efectuar um estudo em profundidade de acompanhamento de todo o processo de construção de portefólios, focalizando vários aspectos em questão, tal como foram referenciados em cima.

O estudo parte da identificação de um problema concreto, ou seja, a dificuldade encontrada pela educadora na realização de observações, registos, análise dos mesmos e avaliação, ou poderá dizer-se que o problema fulcral estava relacionado com a avaliação das crianças.

A avaliação no jardim-de-infância tornou-se nos dias de hoje uma dimensão muito importante por vários motivos, pelo que o mais importante será o de fornecer conhecimento aprofundado sobre cada criança aos adultos da sala, de forma a que possa planificar a sua prática e adequar estratégias com mais qualidade para cada criança e para o grupo em geral, tal como já foi referido em capítulos anteriores.

A avaliação é uma dimensão pedagógica que possibilita que as educadoras de infância prestem contas à comunidade educativa. Quando alguém se dirige a uma sala de Jardim-de-infância, a educadora da mesma tem que ter disponível informação capaz de demonstrar o percurso de aprendizagem das crianças, bem como as experiências de aprendizagem que a educadora e o contexto proporcionam.

O portefólio é um instrumento que fomenta as aprendizagens das crianças, pois ao registar e documentar os processos de aprendizagem, as crianças têm a oportunidade de participarem no processo de avaliação em colaboração com os adultos da sala.

1- Investigação qualitativa

Nasceu da necessidade sentida por investigadores e professores de mudar de método e de concepção de investigação, por forma a ter em conta as especificidades inerentes aos sujeitos e ao fenómeno em estudo.

Segundo Bogdan e Biklen, (1994) a investigação qualitativa tem cinco características específicas. A primeira característica, é que neste tipo de investigação a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Deste modo é fulcral o papel deste na detecção directa de dados no terreno.

A investigação qualitativa ocorre em contextos naturais e é nesses contextos, que o investigador vai analisar o que acontece. O investigador tem que despender de um longo período do seu tempo para observar esse contexto natural. No final das observações os registos recolhidos terão que ser analisados e interpretados. Se as observações não ocorressem no contexto natural, poder-se-ia correr o risco de mais facilmente enviesar os resultados, pois as reacções observadas podiam ser modificadas pela presença do observador.

É permitido ao investigador a utilização de um bloco de notas e uma esferográfica para a realização dos seus registos ou até mesmo a utilização de meios multimédia.

O investigador é um elemento importante na investigação qualitativa, tendo que ter o máximo de cuidado para não enviesar os dados e informações, pois permanecerá no local de observação um longo período de tempo. Ao observar tem que estar aberto a todas as ocorrências, colocando a sua cultura de lado, se assim for necessário. O investigador percorre um caminho cheio de questões onde procura encontrar as respostas para as mesmas.

A segunda característica é que a investigação qualitativa é descritiva. Há uma enorme preocupação com a descrição dos diálogos tal e qual como aconteceram, os dados recolhidos tendem a apresentar-se sobre a forma de palavras ou imagens e não sob a forma de números.

Bogdan e Biklen, (1994) defendem, nesta perspectiva, que apesar de normalmente serem relatadas palavras e não números, por vezes é necessário recorrer a símbolos numéricos com o intuito de reduzir a informação narrativa. Na

investigação qualitativa a descrição dos acontecimentos acontece sob a forma de palavras ou imagens acompanhados por citações que esclarecem o raciocínio dos dados.

A terceira característica apresentada pelos autores referidos, é que os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que apenas pelos resultados e produtos. O interesse central de um investigador qualitativo está em observar como tudo se processa para chegar posteriormente a conclusões. É uma investigação que não só está dirigida para o resultado, mas também para o processo, pois o investigador não sabe como vai terminar a investigação enquanto esta decorre. É importante especificar os locais e pessoas que são observadas.

A quarta característica referida é que os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, as conclusões são tiradas consoante a recolha de dados efectuada. Os dados obtidos pelo investigador são recolhido de uma forma indutiva, ou seja, o investigador não vai para o contexto de observação a saber previamente o que o vai observar e registar, mas vai registar todos os acontecimentos, depois analisá-los e só depois da acumulação de alguns registos é que o observador, começa a poder construir alguma compreensão sobre os acontecimentos.

A quinta e última característica é a de que o significado é de uma importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores qualitativos procuram perceber tudo o que tem significado para o que estão a investigar.

Em síntese, pode-se dizer que a investigação qualitativa tem como características: a procura de uma visão holística e interpretativa dos factos, o facto de o conhecimento não ser compartimentado, partir da observação, envolver subjectividade e existir envolvimento no contexto de investigação. Visa a descrição e compreensão dos fenómenos e a co-construção do conhecimento.

Segundo Gómez, Flores e Jiménez, (1999) numa investigação qualitativa existe uma fase preparatória que se divide em duas etapas: a reflexiva e a de realização do desenho da investigação. Na etapa reflexiva o investigador prepara-se para reunir muita informação sobre o tópico passando de seguida para a etapa de realização do desenho. Nesta segunda etapa o investigador coloca perguntas a si próprio sobre o desenrolar da investigação e planifica-a, a isto chama-se etapa de desenho.

Na fase de trabalho de campo o investigador tem acesso ao campo e começa a acumulação de dados. Aqui o investigador pode reformular o desenho da

investigação e dar início à análise dos dados adquiridos no campo. Segue-se a fase analítica, caracterizada por uma análise sistemática aos dados recolhidos no campo. Na última fase, a fase informativa, o investigador leva a cabo a apresentação e publicação dos dados recolhidos e analisados.

1.1 - Estudo de caso

“Ao optar pela realização de um estudo de caso, o investigador procura desenvolver um conhecimento intenso e detalhado de um caso único ou de um pequeno número de casos relacionados. O investigador pretende aprender sobre o caso a partir de um conhecimento compreensivo obtido através de descrições extensivas e análise do caso tomado como um todo e no seu contexto.” (Mertens, 1998, citado por Parente, 2004, p. 132).

Segundo Bogdan, Biklen, (1994) o estudo de caso foi utilizado inicialmente pela psicologia clínica estando normalmente ligado a um indivíduo. Depois dos anos 80, foi transportado para outras situações, nomeadamente, para o mundo académico e a partir daqui, tem vindo a ganhar popularidade nos últimos anos, com o crescente número de investigações.

O estudo de caso procura estabelecer relações e conexões dentro de um contexto e refere-se a um estudo intensivo e detalhado e em profundidade de um caso específico, ou um pequeno número de casos, no contexto natural. Para tal o investigador tem que seleccionar um conjunto de instrumentos de recolha de dados e informações

“O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (Merriam, 1988, citado em Bogdan, Biklen, 1994, p.89)

A realização de um estudo de caso permite-nos conhecer um assunto específico e particular em profundidade. As observações realizadas no contexto natural dos acontecimentos, levam-nos a descrições detalhadas e a posteriores análises que podem resultar em favorecer a construção de conhecimentos fundamentados na realidade.

O estudo de caso começa normalmente com um conjunto alargado de dados que ao longo do tempo e, após processos de análise, se vão comprimindo e

especificando. Ao longo do percurso o investigador vai delineando e afinando o desenho da pesquisa a ser realizado, modificando planos e seleccionando estratégias.

Segundo Gómez, Flores e Jiménez (1996), o estudo inicia-se com o surgir de uma questão na sala onde se trabalha. O desenrolar do mesmo estudo tem como objectivo central a procura de resposta para o problema encontrado levando assim à transformação de práticas educacionais. Todos os intervenientes participam no processo e torna-se importante que todos compreendam que podem intervir e têm capacidades para tal.

O estudo de caso desta investigação situa-se no paradigma qualitativo. Procura-se construir a compreensão em torno da avaliação alternativa através da construção de portefólios de aprendizagem. De facto decidi realizar um estudo de caso, porque queria conhecer em profundidade os processos de construção de portefólios para transformar as práticas de avaliação.

1.2 - Investigação-acção

Ao realizarmos uma breve abordagem à literatura sobre a definição de investigação-acção, podemos verificar os conceitos afirmados pelos diferentes autores. Segundo Máximo Esteves (2008) a investigação-acção vai buscar alguns contributos a alguns autores, que podemos designar como os grandes fundadores da investigação acção.

A investigação-acção “é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção – incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos, e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos para melhorar a prática” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20).

A investigação nasce de uma questão/problema sobre determinado aspecto, sobre o qual são formulados objectivos de estudo e questões a investigar. Depois de serem definidas as linhas de estudo, serão reunidos dados documentados para serem analisados. A análise destes dados vão fornecer informações ao investigador para que este possa compreender e reformular a sua prática profissional.

Continuando na mesma linha de pensamento “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover as mudanças sociais.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 292).

A investigação não ocorre num processo desfasado no tempo, mas pelo contrário, é dado um seguimento sistemático de recolha de dados, tendo como objectivo a procura de situações que impliquem a mudança.

Existem também autores que defendem que as mudanças não ocorrem apenas no interior de uma sala de aula, ou seja, de facto a investigação-acção pode de facto ocorrer noutros contextos, mas existe uma tendência para que ocorra maioritariamente na sala.

“A investigação-acção é uma forma de indagação introspectiva colectiva empreendida por participantes em situações sociais (incluindo educacionais) com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar.” (Kemmis e McTaggart, 1988, citados por Máximo Esteves, 2008, p. 19-20).

Estes autores defendem a colaboração de todos os participantes na investigação. Todos os envolvidos participam e reflectem sobre a investigação, com o intuito de compreender as suas práticas. A investigação abrange a sala e tudo o que a engloba.

Um outro grupo de autores que direccionou a investigação-acção para a escola define este conceito como “... um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas as actividades.” (Grundy e Kemmis, 1988, citados por Máximo Esteves, 2008, p.21).

Estes autores defendem também a investigação-acção como um processo colaborativo, que envolve todos os participantes. A investigação-acção pressupõe uma planificação previa de estratégias inerentes ao processo a desenvolver. Depois das estratégias estarem definidas, passa-se a observar de acordo com os objectivos de investigação. Estas observações são analisadas, o que vai exigir uma reflexão que levará o investigador a mudar as suas práticas.

“A investigação-acção parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados.” (Máximo Esteves, 2008, p.9 e10).

A investigação-acção leva o investigador a conhecer o contexto no quotidiano e a poder alterá-lo, o investigador participa na mudança e é um agente decisor. Para tal este tem que estar preparado para construir todos os passos de uma investigação.

“Para realizar um projecto de investigação-acção é necessário efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objectivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação.” (Máximo Esteves, 2008, p.79)

O investigador mergulha na realidade que procura descrever, entender e analisar e interfere no seu decurso, porque pretende mudar as práticas. O educador depara-se com dificuldades, questões na sua prática profissional, que o vão levar à realização de uma investigação que o ajude a conhecer e a compreender o problema e a modificar e a transformar as práticas do seu contexto.

A investigação está orientada para o processo, mas também para os efeitos que resultam da mudança.

Segundo Bogdan e Biklen, (1994) a recolha sistemática de informação é fundamental para identificar contextos, pois é ao observar a sua prática profissional e ao reflectir sobre ela, que o investigador vai conhecer a sua realidade, ou seja, a existência de reflexões sobre as práticas implementadas, conduzem a uma maior consciencialização dos problemas a serem resolvidos.

“Um estado de dúvida, de vacilação, de perplexidade, de dificuldade mental, em que se origina o pensamento, é um acto de busca, de caça, de investigação, para encontra algum material que esclareça a dúvida, que dissipe a perplexidade.” (Dewey, 1989, citado por Máximo Esteves, 2008, p.26).

Dewey desenvolve alguns pensamentos sobre a investigação-acção. Este considera que a investigação-acção tem como origem o encontro com um problema, que vai levar o investigador a observar, agir, reflectir, avaliar e divulgar, sempre sobre um processo reflexivo e colaborativo que visa alcançar a qualidade, mudando e melhorando um contexto específico.

A reflexão é uma dimensão essencial no contexto da investigação-acção. Dewey (1953), “(...) faz a distinção entre o pensamento comum e o pensamento reflexivo esta distinção reside no exercício de um exame crítico processado em ambientes favoráveis, que despertem a curiosidade, que estimulem sugestões com significado e encadeadas nas experiências anteriores.” (citado por Máximo Esteves, 2008, p. 26).

A investigação-acção implica uma articulação da teoria com a prática, que proporcione conhecimentos específicos ao investigador sobre o que este vai investigar. Ao formular uma questão, o investigador procura todo o referencial teórico existente sobre o referente assunto para que possa assim desenvolver conhecimentos sobre o mesmo, permitindo estabelecer ligações com a sua investigação. Investigar a teoria auxilia a prática de investigação.

Quando a educadora se depara com uma questão, deve reflectir sobre ela e procurar as respostas, até encontrá-las. O profissional de educação interpreta a sua prática quotidiana para alcançar o auto-desenvolvimento reflexivo. Todos os intervenientes participam de um forma activa na partilha democrática de tarefas, interagindo e partilhando as responsabilidades no processo de investigação.

É nestas perspectivas que se enquadra esta pesquisa sobre o processo de construção de portefólios de aprendizagem das crianças, como estratégia de avaliação alternativa.

2 – A trajectória da investigação

O estudo que se apresenta teve início com base na análise e reflexão da prática implementada numa sala de jardim-de-infância que levou à formulação de diversas questões em torno da observação, do registo e da prática de avaliação das aprendizagens das crianças.

As dificuldades e o inconformismo encontrados na implementação da avaliação, levaram à identificação do tema apontado o portefólio como uma estratégia de avaliação alternativa. Consequentemente foi efectuada a formulação de objectivos específicos que, de novo, se apresentam:

- a) delinear uma estrutura para o portefólio ;
- b) descrever as estratégias utilizadas pela educadora para observar, registar, documentar e organizar as observações e evidências;
- c) identificar e descrever os modos como as crianças se apropriam e se envolvem no processo de construção de portefólios e, por fim,
- d) conhecer e explicitar o processo de partilha de informação com as crianças e com os pais.

A recolha de dados e informação para este estudo centrou-se na observação participativa, que levou à recolha de diversos registos de observação, relatos das crianças e dos pais e à construção de portefólios de aprendizagem.

De seguida irá proceder-se à descrição do processo de investigação. A descrição começa com a apresentação do contexto onde foi realizado o estudo, seguida dos processos de construção usados pela educadora por um lado, e pelas crianças por outro. Por fim segue-se uma apresentação analítica das aprendizagens construídos pelas crianças e documentadas nos portefólios

2.1 - Contexto da investigação

O Jardim-de-infância de S. Francisco pertence à Venerável Ordem Terceira de S. Francisco, onde se localizam os serviços centrais de administração, situado no largo de S. Francisco, no concelho de Guimarães.

A existência da instituição Venerável Ordem Terceira de S. Francisco remonta ao século XII centrado mais na parte religiosa – igreja. No Século XVIII registam-se várias alterações nesta instituição, passando por esta instituição vários ofícios até aos dias de hoje. Começou como convento, depois como lar para dar respostas às pessoas mais carenciadas, nomeadamente, idosos, passando a ter um hospital público, ensino primário, um teatro, entre outros. Posteriormente, com necessidade de alargar a área dos quartos para os idosos reduziu ao hospital e este deixou de ser público passando a privado e só para assistir e apoiar a população da instituição.

Mais tarde, com as mudanças na sociedade, sobretudo ao nível do papel da mulher que anteriormente tinha o papel de boa mãe dedicada a tempo integral e responsável pelo espaço privado, mas que nos dias de hoje passa a ter também a responsabilidade laboral, aparece o Jardim-de-Infância, instruído inicialmente por freiras. Mas, ainda mais tarde a instituição precisou de expandir mais uma vez a área dos quartos dos idosos e então construiu um pré-fabricado passando o jardim-de-infância para essas instalações provisórias. Posteriormente a instituição construiu novas instalações para o jardim-de-infância acrescentando também ao mesmo a valência de creche, sendo a inauguração deste edifício, oficialmente em 11 de Abril de 2003 e com a deliberação da mesa administrativa em 3 de Março de 2003. Estas valências são agora da responsabilidade de educadoras de infância.

É uma Instituição de Solidariedade Social (I.P.S.S.) desde 30 de Novembro de 1982 sem fins lucrativos e funciona com as valências de Creche (como I.P.S.S. desde Outubro de 2002) e Pré-escolar (como I.P.S.S. desde Setembro de 1980) admitindo crianças a partir dos 4 meses.

O jardim-de-infância de S. Francisco possui uma arquitectura moderna com boas condições, aquecimento em todo o edifício, equipamentos e materiais diversificados, todos os espaços desfrutam de luminosidade natural, tornando este espaço acolhedor e agradável para crianças e adultos.

A sala onde foi realizada o estudo, na presente instituição, foi a sala dos 5 anos. O grupo é constituído por 18 crianças (13 meninas e 5 meninos) e todas as crianças frequentaram o Jardim-de-infância de S. Francisco no ano lectivo anterior. A equipa educativa é constituída pela educadora, a auxiliar de acção-educativa e uma estagiária.

O grupo é heterogéneo, ao nível da idade, uma vez que existem alguns casos de diferenças de idade compreendidas entre zero a doze meses.

No que diz respeito à nacionalidade vinte e duas crianças são Portuguesas e uma é Ucraniana.

No ano lectivo 2008/2009, período lectivo em que ocorre a realização deste estudo a adaptação das crianças foi imediata e muito uniforme pois todas as crianças já conheciam o jardim-de-infância, bem como os seus colegas e adultos da sala.

Segundo Oliveira Formosinho (2007), os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares. Consubstanciando uma

visão sistémica da educação são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática.

É neste enquadramento que o trabalho pedagógico, desenvolvido pela educadora com o grupo, tem como base o modelo curricular High-Scope. O modelo curricular adoptado privilegia a aprendizagem pela acção “A aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (Hohmann e Weikart, 2003, p.22).

A criança desenvolve seus conhecimentos através da sua própria acção, ou seja, das experiências que desenvolve, com o apoio constante do adulto que a desafia, encorajando a aprendizagem activa.

O modelo High-Scope tem como objectivo melhorar a qualidade do atendimento educacional de modo a promover a aprendizagem das crianças que frequentam o programa.

A construção de uma rotina diária consistente e flexível, tal como o modelo curricular refere, constitui uma das minhas preocupações. A sala apresenta uma rotina diária que sustentou os momentos de observação e registo. As crianças precisam de consistência, esta necessidade é apoiada através duma rotina diária que ajuda as crianças a antecipar o que vão fazer a seguir. Estabelecida a sequência de eventos que se repete diariamente as crianças sentem-se seguras e em controlo. A rotina da sala organiza-se da seguinte forma: Acolhimento – 9:00; Planear – 10:00; Fazer – 10:15; Rever – 10:45; Pequeno Grupo – 11:00; Higiene – 11:55; Almoço – 12:00; Higiene – 12:40; Actividades Livres – 13:00; Grande Grupo – 14:45; Higiene – 15:45; Lanche – 15:50; Higiene – 16:25; Recreio – 16:30.

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.” (Ministério da Educação, 2007, p.40).

2.2 - O percurso de construção dos portefólios

Como já foi referido, o início deste estudo remete para a existência de dúvidas relativas à dimensão curricular observação, planificação e avaliação, questões estas que me acompanham desde o início da minha prática profissional.

Todo o percurso deste estudo se inicia com a existência de um momento preliminar, com a presença de várias questões iniciais na minha prática profissional, tais como: como e quando registar? O que registar? Como estes registos podem suportar a elaboração da avaliação das crianças? Como implementar práticas de avaliação adequadas?

A questão da observação, o seu registo e análise continua a ser objecto de questionamento, pois acreditava que se conseguisse realizar registos de observação de forma mais sistemática e com maior qualidade poderia levar a cabo reflexões mais sustentadas e planificações mais adequadas para cada criança e para o grupo, melhorando, em última análise, a qualidade da minha prática implementada. Para além disso a realização de portefólios de aprendizagem e avaliação, despertava em mim uma enorme curiosidade, ao mesmo tempo que as questões de avaliação e prestação de contas às famílias das crianças se transformam numa preocupação cada vez mais valorizada no sistema de ensino.

Acreditava que o portefólio da criança poderia ser um instrumento que documentasse as aprendizagens realizadas pelas crianças ao envolver-se em actividades e brincadeiras, estando acessível à criança, educadora, pais e comunidade.

Tendo em conta que esta investigação se enquadra numa perspectiva qualitativa, os dados foram recolhidos sobre a forma de registos de observação e descrições de diálogos, de forma a que estes pudessem sustentar a documentação de experiências de aprendizagem das crianças e melhoria da prática implementada pela educadora.

Foram assim utilizadas as evidências de experiências de aprendizagem realizadas pelas crianças e documentadas pela educadora, bem como conversas entre a educadora e crianças, pais ou equipa pedagógica. Sendo as primeiras de maior relevância para o estudo em questão.

As evidências de aprendizagens incluídas nos diferentes portefólios estão organizados sob a forma de experiências-chave e de áreas de conteúdo.

2.2.1 – A Educadora no processo de construção de portefólios

De seguida partimos para uma descrição dos diversos processos empregues ou utilizados pela educadora no contexto da construção dos portefólios de aprendizagem das crianças.

O processo de construção de portefólios por parte da educadora começou, como já foi referido, pela preocupação e interesse em realizar registos de observação diários, com o objectivo de procurar identificar novas aprendizagens das crianças, e partilhar essas informações com as crianças, pais e a comunidade educativa.

No início da minha prática profissional usava o C.O.R. (Child Observation Record) como instrumento de observação para a avaliação das crianças. As observações eram organizadas, por sugestão do modelo High-Scope, em categorias de experiências-chave: a representação criativa, a linguagem e literacia, a iniciativa e relações interpessoais, o movimento, a música, a classificação, a seriação, o número, o espaço e o tempo.

Depois de acumulados os registos, estes eram seleccionados e colocados numa tabela do C.O.R. Depois essa tabela era analisada e o registo que apresentasse a experiência de aprendizagem da criança de nível mais alto, era seleccionado e colocado no item correspondente, com a respectiva cotação, como se pode verificar no exemplo seguinte:

“III. Representação criativa

K. Desenho e pintura

Nível: 5

Notas: No tempo de trabalho o Pedro faz um desenho de um homem com cabelo, olhos, nariz, barba, boca, orelhas, uma t-shirt com o sol desenhado, calções, sapatos e uma ave com asas e cauda. (sexta-feira, 16 de Junho de 2006)”

Realizar o C.O.R. periodicamente ajuda-nos a identificar as competências de cada criança. Preencher o C.O.R. dava alguma informação relevante sobre a criança, mas apesar disso, continuava ainda com algumas questões. As dúvidas tinham a ver muitas vezes com a qualidade, mas também com a utilidade dos registos. Será que o registo estava bem feito? Não eram incluídos juízos de valor? Quando devia observar? O que devia registar? Como registar? Utilidade dos registos? Quais as melhores estratégias a utilizar para observar e registar? Ou seja, como utilizar estes registos para conhecer o percurso de aprendizagem das crianças.

Para além destas dúvidas constatava que a voz das crianças não estava presente nos registos seleccionados, nem no processo de realização do C.O.R. As

decisões relativas ao registo de observação e ao processo utilizado recaía apenas na educadora e ou na equipa pedagógica em alguns momentos de partilha.

Os artigos e estudos que ia lendo sobre os portefólios deixavam-me acreditar que realizar a avaliação das crianças através de portefólios, poderia permitir não apenas documentar as aprendizagens das crianças, como tornaria possível a colaboração da criança no processo de construção e avaliação.

Perante as dificuldades identificadas e as expectativas que implementar portefólios parecia apresentar, tomei então a decisão de procurar realizar a avaliação das crianças da minha sala através da construção de portefólios.

Ao ler diversos artigos e textos constatei que deveria ter começado a fase inicial do processo de construção de portefólios pela definição de objectivos do portefólio e por procurar criar e desenvolver uma estrutura para o portefólio, mas a vontade de querer experimentar e a ansiedade ligada ao processo de experimentação, levou-me a centrar a minha atenção na procura de estratégias para recolher observações e evidências, pois tinha o receio que elas não aderissem.

Assim nos momentos iniciais e comecei por pensar em algumas estratégias para observar de forma a envolver as crianças no processo. Deixei-me envolver por esta etapa e passei a da decisão dos objectivos e das categorias à frente, o que veio causar alguns transtornos, como poderemos ver nas descrições apresentadas mais à frente.

Nesta procura de tentar envolver as crianças no processo, comecei a pensar em possíveis estratégias. Pensei em realizar um diálogo na sala, no tempo de círculo sobre portefólios, ou ainda, levar uma capa para a sala e realizar perguntas sobre como a poderíamos utilizar, mas ambas as propostas me pareciam bastante directas, centradas na educadora e pouco esclarecedoras e, também não pareciam permitir passar alguma informação que considerava importante.

Até que depois de realizar algumas reflexões, decidi optar pela construção de uma história sobre o assunto, com o objectivo de verificar o seu impacto junto das crianças.

A história foi construída tendo em conta o interesse da generalidade das crianças da sala, pelos animais. Assim procurei construir uma história que abarcasse vários animais, capaz de despoletar a fantasia e a imaginação das crianças e que integrasse a utilização da terminologia “portefólio” e sua explicação através da voz de uma menina que era a protagonista da história e se chamava Clara. Esta história foi

contada com a utilização de fantoches e bonecos que no final foram explorados pelas crianças. (Ver Anexo A)

No final da exploração da história, as crianças começaram a dizer que também gostariam ter o seu portefólio na sala tal como a Clara, a menina da história.

Madalena: “- *Podíamos ter uma capa diferente, para pormos os nossos trabalhos mais importantes*”

A Madalena identifica que os seus trabalhos são diferentes e alguns não devem ser integrados no seu portefólio, fazendo assim diferentes apreciações referentes à qualidade dos seus trabalhos, afirmando que alguns deveriam ter um destaque especial.

Diana: “- *E podias pôr lá tudo o que escreves sobre nós.*”

A Diana acrescenta ainda a ideia da escrita, ou seja, mostra-nos com esta breve frase a consciência que já tem sobre a escrita em registos de observação que educadora realiza sobre as suas acções.

Pedro refere: “- *Podíamos fazer os desenhos desta história e colocarmos lá no nosso portefólio*”.

O Pedro sugeriu que cada portefólio começasse por incluir o início de todo o processo, que é no fundo a exploração da história.

As observações e registos então realizados mostram o interesse das crianças em também ter um portefólio e apontam já algumas sugestões sobre possíveis conteúdos a incluir, revelando ao mesmo tempo alguma compreensão sobre o portefólio. Verificado este interesse propus então começarmos por realizar a ilustração da história que tínhamos acabado de apresentar e explorar, tal como Pedro sugeriu, de forma a tornar possível documentar o interesse e as sugestões das crianças sobre o que poderia incluir nos portefólios.

Depois deste breve diálogo e na continuidade do processo, algumas outras questões começaram a surgir, tais como: Como chamar ou nomear o portefólio? Como organizar o portefólio? Como dividir o portefólio? O meu entusiasmo e o das crianças levou a iniciar e a continuar o processo sem termos encontrado respostas para estas questões.

Nesta altura e com esta decisão o meu receio teve a ver com o factor tempo, pois o ano lectivo continuava e a minha primeira prioridade foi a de começar a registar e a seguir em frente com o processo de construção de portefólio de aprendizagem da criança. Tinha receio que o tempo passasse e eu ficasse sem

documentação suficiente para poder analisar, ficando assim o estudo impossível de ser realizado. Tendo como base este receio, não reflecti tanto como devia, e comecei a incidir mais no processo de recolha, passando assim, mais uma vez a fase da reflexão sobre a estrutura e as categorias a incluir nos portefólios de aprendizagem da criança, o que me causou de seguida algumas dificuldades. Durante este período de tempo recolhi algumas evidências, sem saber onde os colocar, pois não tinha ainda reflectido, cuidadosamente sobre este assunto.

As questões permaneciam na minha mente, não sabia como organizar e estruturar as categorias do portefólio, não sabia como avançar.

Apesar de ter alguma prática na realização de registos de observação, não me sentia capaz de tomar decisões sobre o processo de construção de portefólios. Preocupada comecei então a pensar sobre o quanto seria importante escutar as crianças de forma mais activa.

Certo dia a Carolina traz para a escola uma história chamada “As Férias do Farol”, que me pede para ler. Depois de perguntar quem queria ouvir a história da Carolina e sentados na manta começo por mostrar as imagens que acompanhavam a história.

Ao verem uma imagem com um farol dá-se início ao seguinte diálogo:

“Pedro: *Olha é um farol!*

Educadora: *Vocês sabem porque é que existem faróis?*

Pedro: *É para dar luz aos barcos.*

Ana Carolina: *Eles assim não batem na terra.*

(...)

Maria: *Os faróis só tem luz à noite, porque a lua não dá tanta luz como o sol.*

Madalena: *Mas não há só uma lua, há quatro luas e umas dão mais luz do que outras.*

Maria Luís: *Mas só há uma lua, não são quatro.*

Madalena: *Não há quatro luas eu posso desenhar no quadro.*

(...)”

Figura 1 - A Madalena desenha as quatro fases da lua no quadro de lousa



Depois de Madalena desenharmos as quatro luas no quadro, enquanto eu fazia o registo daquela situação a **Madalena** vem ter comigo e diz: “- *Susana podes pôr esse registo no meu portefólio*”.

Foi neste momento que entendi que não devia fazer tudo sozinha, pelo contrário, devia pôr em prática o que considerava correcto acontecer e aquilo em que acredito, ou seja, criar as condições para que as crianças pudessem colaborar neste processo. Quem melhor do que as próprias crianças para me ajudar neste complexo processo de decisões.

A conversa com as crianças, nomeadamente, a conversa com a Madalena, fez-me tomar consciência de que havia urgência numa tomada de decisão. A Madalena fez com que eu reflectisse sobre esta questão e contribuiu para clarificar todo o processo.

Ouvir e escutar as crianças sobre os portefólios apresenta-se, como algo de muito importante. Foram as crianças que me ajudaram a reformular a questão e a retomar o processo.

No acolhimento do dia seguinte a **Madalena pergunta**: “- *Susana já colocaste no meu portefólio o registo que eu te pedi para pões lá?*”

Pelo que a **educadora responde**: “- *Não Madalena, porque ainda não sei os nomes em que vamos dividir os portefólios, achas que me podes ajudar?*”

Madalena de seguida argumenta: “- *Sim, eu gostava que lá tivesse um sítio com as minhas escolhas.*”

A Madalena chama a atenção para os seus interesses, ela mostra com o seu diálogo que quer participar na construção do seu portefólio colocando nele o que considera importante para si.

Educadora continua o diálogo questionando: “- *Para podermos colocar as vossas escolhas no portefólio o que acham que poderíamos fazer?*”

Luísa: “- *Podemos estar e trabalhar sobre o que queremos e depois pomos lá no nosso portefólio.*”

Educadora: “- *Pode ser, mas se quisermos colocar mais informações no nosso portefólio, vamos ter que lhe dar um nome. Que nome lhe gostariam de colocar?*”

Madalena: “- *Eu gostava que se chamasse “As minhas escolhas”, com as escolhas do planear-fazer-rever.*”

Tendo em conta estas sugestões ficou definido que os registos realizados nos tempo planear-fazer-rever seriam dispostos numa categoria com o nome “As minhas escolhas na rotina”.

Um dos tempos da rotina diária High-Scope é o tempo de planear-fazer-rever, no qual as crianças realizem escolhas que a educadora vai poder escutar e observar passando assim a conhecer as escolhas das crianças através dos planos que faz. Podemos ver quais as actividades que escolhem; quem escolhem para brincar? Se realizam planos conjuntos? Quais as aprendizagens que desenvolvem nas actividades que escolhem realizar? Se efectuem os seus planos? Se têm consciência sobre se cumpriram ou não os seus planos e porquê?

Dando continuidade ao diálogo a Bruna diz: “- *Sabes Susana eu vivo muitas coisas importantes na escola e gostava de ter lá todas as coisas importantes que eu aprendo.*”

A Bruna fala-nos sobre o contexto escolar e a sua influência na sua vida, considerando que este é um local onde realiza experiências de aprendizagem muito importantes e que quer ver documentadas no seu portefólio.

A conversa iniciada pela Bruna continua quando a educadora sugere: “- *Mas então como é que eu posso saber quais são as coisas mais importantes que vocês experienciam aqui na escola?*”

Inês: “- *Se nós te dissermos tu sabes e nós podemos dizer-te, como quando tu escreves o que nós dizemos.*”

Carolina: “- *Eu já sei como é que podemos fazer, nós podemos ver os nossos trabalhos e escolher quais é que pomos lá no nosso portefólio, assim tu já sabes quais foram os mais importantes.*”

As crianças preocupam-se em arranjar soluções para colocar em prática as suas ideias.

Educadora: “- *E como vamos chamar a esta parte do nosso portefólio?*”

Bruna: “- *Eu acho que podíamos chamar “as minhas coisas importantes da escola”.*”

As escolhas e selecção de trabalhos pelas crianças, são uma parte integrante na construção de portefólios de aprendizagem da criança, por isso esta opinião da Bruna foi tomada em consideração. Foi criada uma outra categoria onde seriam colocados todos os trabalhos que a criança selecciona para colocar no seu portefólio, com a descrição do que fez e quais as razões das suas escolhas. Aqui o principal objectivo seria o de valorizar as escolhas bem como os seus trabalhos. Passando assim a chamar-se “Coisas importantes que vivi na escola”.

Na continuidade deste diálogo o Gonçalo Araújo diz: “- Eu gosto é quando vamos passear, quando fomos ao “Jardim Zoológico” e à “Quinta das Manas” ver os animais, e quando vamos aos “Museus” ou à “Biblioteca”, eu gostava de ter isso tudo no meu portefólio.”

As nossas saídas não ficaram indiferentes para o Gonçalo. Este considerou estas actividades sobre o conhecimento do mundo envolvente importantes para o portefólio.

Maria: “- *Nós saímos muitas vezes da escola, vamos poder pôr lá muitas coisas.*”

Educadora: “- *Pois vocês têm razão, nós aprendemos muitas coisas novas quando saímos da escola e que nome vamos escolher para as nossas saídas da escola.*”

Margarida: “- *Pode ser “As nossas saídas”.*”

Então ficou decidido, colocarmos disponível uma secção que se chamaria “As nossas saídas”, onde estarão descritas e documentadas as saídas realizadas ao exterior.

A Diana interrompe o diálogo dizendo: “- O que eu mais gosto são os livros e as histórias, eu quero pôr lá isso.”

A Diana compreendeu, tal como as outras crianças que o portefólio deve estar repleto das suas escolhas e interesses.

A emergência da leitura e da escrita começa a surgir na educação pré-escolar com naturalidade, sem imposição, a criança explora e desenvolve interesse à volta desta área de conteúdo. Esta sugestão não poderia ser deixada de parte, de modo a que documente as experiências de aprendizagem realizadas a este nível.

Educadora: “- *E como é que podemos colocar no nosso portefólio os nossos interesse sobre os livros e as histórias?”*

Gonçalo Mesquita: “- *Eu quero pôr lá todas as histórias de animais.*”

Educadora: “- Então sempre que fizermos registos sobre livros e sobre histórias, colocamos nesta parte do nosso portefólio, pode ser? E como querem chamar a esta nova parte dos portefólios?”

Gonçalo Pinto: “- Sim, e podíamos chamar “As histórias que eu li”, porque nós já lemos as histórias pelas imagens e quando nos contam as histórias nós ficamos a saber a história de verdade.”

Nos registos das histórias serão incluídos uma referência aos livros que leram, bem como o registo de alguns recontos que as crianças realizam das histórias que lêem. Categoria esta que tem como nome “As histórias que eu li”.

Deste modo as categorias dos portefólios foram identificadas num processo de partilha entre as crianças e a educadora. Este processo inicial, teve um percurso bastante difícil, cheio de dúvidas e questões. O suporte da teoria e as reflexões constantes são fundamentais para cada passo que é dado, pois neste percurso inicial era importante ter bem presente a escuta da criança. Teoricamente este era um princípio considerado por mim, mas na verdade a sua implementação revela-se difícil, as reflexões constantes sobre a minha prática e sobre considerar importante o que as crianças diziam foram assim essenciais.

Definida e explicitada a estrutura comecei por organizar novamente todos os registos já efectuados, pelo que tive que tomar algumas decisões relativamente aos tipos de registos e evidências a incluir nos portefólios.

Apesar das dúvidas e incertezas que acompanhavam o processo já tinha tomado decisões relativas aos formatos de registos dos relatos e das experiências de aprendizagem ocorridas, bem como tinha realizado algumas notas de observação e tirado fotografias. O formato de registo seleccionado por mim era o registo mais formal, facilitando assim a observação do mesmo pela criança, por mim, pelos pais e restante comunidade.

Todos os registos de observação eram acompanhados pela identificação das áreas de conteúdo exploradas e as experiências de aprendizagem realizadas, pois apesar de não estarem organizados a partir das mesmas, uso as experiências-chave porque quero de facto identificar as aprendizagens realizadas, bem como apreciar as oportunidades de aprendizagem. Escolhi este formato porque considero que providência um contributo importante para identificar as aprendizagens das crianças.

Para a realização de registos de observação comecei por utilizar várias estratégias. Inicialmente planificava previamente a criança que queria observar,

observando uma criança por dia, mas o que sucedeu foi que por vezes a criança seleccionada não realizava naquele dia experiências de aprendizagem relevantes e significativas. Então decidi começar a escolher as áreas de aprendizagem onde queria observar as crianças a trabalhar.

Na rotina diária de uma sala de jardim-de-infância as solicitações são muitas e os registos ocupam muito tempo do nosso dia de trabalho e até tempo extra trabalho. Para não acumular muitos registos tinha que ter a preocupação de todos os dias dedicar algum tempo a efectuar, analisar, seleccionar e interpretar, organizando todas as evidências. Este torna-se por vezes um processo bastante difícil, pelo tempo que é preciso despendar para a sua realização.

A auxiliar de acção educativa que apoiou a minha prática na sala, apesar de muito experiente, não realiza registos de observação nem participa no processo de recolha de registos escritos devido a dificuldades neste campo, mas os diálogos e partilha de informação foram uma constante em todo o processo. A presença de uma estagiária de quarto ano, que já tinha efectuado o estágio de terceiro ano na minha sala, foi assim importante para me apoiar, não só na realização de observações, mas também na recolha de registos e sua análise e ,ainda, a partilhar reflexões que se tornaram importantes para a continuidade do processo.

Na concretização deste processo surgiu-me uma nova questão. Todos os registos que fazia e que integrava no portefólio eram individuais, centrando-se apenas na criança que estava a observar. Uma das questões sobre a qual reflecti e despertou bastante interesse foi a de saber “Se o portefólio deve tomar em consideração apenas a componente individual?” e, depois de reflectir, na minha opinião, a resposta a esta pergunta foi não! A partir daqui comecei a procurar registar também os diálogos realizados no tempo de círculo, quando as crianças se encontravam no tempo de grande grupo, quando nas áreas trabalhavam em conjunto, ou seja, tentando documentar o que aprendem uns com os outros. Comecei por verificar que existia grandes diferenças ao nível das conversas em grupo, pois havia crianças que nunca falavam se não lhes fosse colocada uma questão directamente o que levou à necessidade de adequar a minha intervenção através de novas estratégias, para que todas as crianças participassem nos diálogos da sala.

A análise aos registos de observação realizados contribuiu para uma melhor compreensão da participação das crianças no dialogo em círculo e no trabalho conjunto nas áreas da sala e favoreceu o desenvolvimento de novas estratégias, por

parte da educadora, para regular a participação das crianças no grupo e favorecer essa mesma preocupação.

No sentido de favorecer a participação de todas as crianças, procurei estar atenta, dar a palavra a todas as crianças, reforçar a participação das crianças mais reservadas e mesmo, dirigir questões específicas, no sentido de registar a sua participação.

Outra questão que permanecia no processo de construção de portefólios era a de que as crianças pudessem não se motivar com a construção dos seus portefólios, mas esse receio dissipou-se rapidamente pois as crianças demonstram-se muito interessadas em participar. O seguinte relato da Inês Abreu veio acalmar este meu receio.

No início do ano lectivo numa actividade de pequeno grupo é disponibilizado às crianças folhas brancas e vários materiais de pintura (lápis de cor, lápis de carvão, tintas, lápis de cera, marcadores, esferográficas, ...) .

A Inês Abreu começa por me dizer: “- *Susana, se eu te contar o que fiz no Verão e fizer um desenho bonito tu pões no meu portefólio?*”

Educadora: “- *Claro que sim Inês, sempre que quiseres colocar alguma coisa no teu portefólio, podes dizer e vamos lá colocar! Depois explicas-me porque é que achas importante colocares esse desenho e o que dizes sobre ele no teu portefólio?*”

Inês A.: “- *Sabes as férias são muito importantes para mim, porque eu posso estar muito tempo com a minha mãe, o meu pai e a minha irmã. Durante o ano eu estou mais com os meus avós, o avô que me vem buscar à escola e com a minha prima João, que eu também gosto muito, porque os meus pais estão a trabalhar muito, mas nas férias eu estou sempre todo o dia com eles, por isso é que eu quero guardar lá, porque gostei muito, muito.*”

(...)

A Inês assume o quanto é importante para si o vínculo com a sua família, fazendo aqui uma conexão entre o tempo de férias e o tempo de escola. Nas férias é-lhe possível estar com a sua família a tempo inteiro, no tempo de escola a sua família dispõe de pouco tempo de convívio consigo. Esta criança explica assim por breves palavras uma situação experienciada no seu quotidiano.

O registo que se apresenta documenta acontecimentos acima descritos:

Figura 2 - A Inês realiza um desenho sobre as suas férias



Figura 3 – Desenho sobre as férias da Inês

Enquanto realiza o desenho a Inês vai dizendo:

“ -Vou desenhar a praia das minhas férias, que é Peniche. Vou desenhar a minha irmã Francisca no mar, porque ela gosta muito de ir para o mar e o meu pai está na areia a olhar para a Francisca no mar, para ela não se afogar. Vou desenhar-me a mim também no mar com a minha prancha, que é maior do que a da Francisca. A minha mãe está na toalha lá em cima, a minha mãe fica sempre na toalha, quando nós vamos para o mar.”

Estes registos mostram-nos a relação que esta criança começa a ter com o portefólio e a importância que lhe atribui. Esta criança quis colocar uma boa recordação sobre as suas férias com a sua família no seu portefólio.

Outra preocupação que sempre me acompanhou durante todo o processo foi, em relação a cada observação e evidência seleccionada, ser capaz de identificar o que esta me diz sobre a criança e sobre a aprendizagem da criança? Numa tentativa de resposta a esta pergunta todos os registos são acompanhados pela identificação das áreas de conteúdo e das experiências-chave observadas durante as actividades e realizações efectuadas pela criança e documentada pelo adulto.

Uma das coisas que me fascina é a informação sobre a aprendizagem da criança, que a construção de portefólios nos pôde permitir. É impressionante como anteriormente não me apercebia, tão concretamente, das aprendizagens realizadas

pelas crianças. A construção de portefólio ajuda a educadora a focalizar-se nas aprendizagens construídas pela criança. Por outro lado as crianças percorrem um caminho de descobertas e novas interpretações sobre o que fazem, o diálogo com o adulto e outras crianças favorece esta nova compreensão.

Apesar de estarmos perante um processo em que as crianças desenvolvem experiências de aprendizagem, temos que ter em conta que a educadora também se encontra em constante aprendizagem, na medida em que observa, regista e reflecte sobre tudo o que acontece, obtendo elementos que lhe permitem identificar a sua prática pedagógica.

A leitura do registo de observação que se segue revela algumas aprendizagens da criança. Deste modo podemos ver como a documentação pode mostrar as aprendizagens construídas.

No tempo de planear a Leonor diz:” - *Vou para os jogos, vou fazer aquele jogo das letras e o dos números com a Madalena. Vou fazer primeiro o dos números, porque é o mais fácil e mais rápido.*

No fim vou fazer o puzzle das Winxs e o das formas geométricas, eu vou perguntar á Madalena as formas geométricas, para ver se ela sabe.”

A Leonor realiza escolhas e ao efectuar o seu plano escolhe parceiros para o jogo e identifica e explicita a área e o que lá iam fazer.

Enquanto se encontrava no tempo de trabalho (fazer) é realizado o seguinte registo:

Enquanto construíam o comboio do jogo dos números a Leonor dizia:

“- 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, estes são os números que temos para jogar. “

Maria Luís: “- *Eu agora vou dar o números, têm que estar atentas.”*

Leonor: “- *Vamos então dividir os cartões.”*

Madalena: “- *Agora temos que pôr os números que a Maria Luís nos der em cima do comboio.”*

Maria Luís: “- *10.*

Madalena: “- *É meu...”*

(...) e aconteceu assim sucessivamente até serem colocados todos os números no comboio.

Figura 4 e 5 - As crianças envolvem-se num jogo de associação de imagem e número



No final a Leonor diz: “- *Eu tive o número 10, 8, 2, 7, 3 e mais nenhum.*”

Esta parte inicial do registo mostra que as crianças partilham decisões, resolvem problemas de forma a distribuir tarefas, comunicando entre elas as suas decisões. Identificam e nomeiam os números.

De seguida a Madalena sugere:” - *Agora vamos fazer o jogo das letras.*”

Divide as peças do jogo põe todas elas fornecendo uma peça de cada vez e quando chega ao fim diz:” - *Oh sobra uma, vamos fazer pim, pam, pum,(...) ganhou a Leonor.*”



Figura 6 – As crianças envolvem-se num jogo de associação de imagem e letra

Enquanto mostrava as peças com as letras dizia:

“- *Quem tem o F de flor, o C de cão, o W, o V de vaca, o Z de zebra, o B de boi ou de bicicleta, o N de nada ou de noz, o G de gato ou de galo, o M de mosca, o I de Ivo, o O de ovo, o X de xilofone, o Y de yoyo, o L de livro, o Q de quadro, o P de pato, o H de hotel, o J de jardim, o T de tambor, o S de sapato, o R de roda, o K de Kuala e o A de abelha.*”

(...) Cada criança respondia quando verificava que a peça mostrada pertencia ao seu grupo de peças.

Esta secção do registo demonstra que as crianças têm oportunidade de realizar experiências que podem favorecer aprendizagens em diferentes áreas curriculares.

Figura 7- As crianças envolvem-se num jogo de construção com formas geométricas



De seguida pegam no jogo das formas e a Leonor pergunta? “- *Que forma é esta, Madalena?*”

Madalena: “- *Um círculo. Madalena: - De que cor queres? Queres ser a família dos amarelos?*”

Madalena: “- *Sim quero.*”

Maria Luís: “- *Eu quero ser a família dos vermelhos.*”

Leonor: “- *Eu vou ser a família dos azuis. Vamos fazer construções. O sol tem que ser o círculo maior.*”

Maria Luís: “- *O meu sol é vermelho, ele também é vermelho às vezes ao fim da tarde.*”

Leonor: “- *O meu é melhor ser a lua, porque é azul.*”

(...)

Enquanto realizam construções nomeiam as formas geométricas, exploram as cores. Fazem comparações sobre conhecimentos do mundo, ao explorarem e dialogarem sobre os seus conhecimentos sobre o sol e da constituição da casa e da forma humana, utilizadas nas suas representações. Comunicam as suas intenções entre elas.

Por fim a Leonor no tempo de revisão refere:

“- *Fiz três jogos, na área dos jogos, só que não deu tempo para fazer o puzzle das Winxs. Primeiro fiz o jogo dos números, depois o das letras e depois o das madeiras com formas geométricas.*”

A Maria Luís e a Madalena também jogaram comigo. No jogo dos números foi a Maria Luís que deu os cartões, no das letras foi a Madalena e no das formas geométricas é que fui eu. Nós sabíamos as letras todas, só não sabíamos dizer uma palavras para o W, eu só ouço dizer WWW da internet mais nada.

Eu tinha planeado ir brincar com a Madalena, mas depois a Maria Luís também quis e jogamos todas.”

Ao analisar o presente registo verifica-se que a criança expressa e cumpre os seus planos; realiza escolhas; interage com as outras crianças partilhando a vez; possui e revela conhecimentos sobre letras, números e formas geométricas; realiza classificação; é ainda demonstrado o cuidado que as crianças têm para que todas participem. Tantas aprendizagens reveladas num só registo de observação.

A realização de portefólios de aprendizagem das crianças despertou a curiosidade dos pais e também das educadoras das outras salas, que começaram a visitar a sala com mais frequência, pegando nos portefólios para observar e conversando sobre os mesmos.

Começamos então a marcar reuniões periódicas inicialmente para a análises de textos sobre portefólios e posteriormente para partilhar registos de observação, informações, e a realização de reflexões sobre a participação das crianças em sala.

Neste contexto uma educadora mostrou-se muito interessada para que eu partilhasse informação mais detalhada com ela, para também poder levar a cabo, a realização de portefólios de aprendizagem com as crianças da sua sala. Começou por realizar muitas observações aos portefólios, mas com a sua dificuldade de trabalhar no computador um dia diz: “- *Eu nunca vou conseguir construir os portefólios na minha sala, porque tenho muitas dificuldades em trabalhar no computador, eu tenho família em casa que precisa de mim e não posso passar horas e horas nisto, para além de que se gasta muito dinheiro em impressões.*”

Esta educadora ainda não consegue implementar portefólios, mas começou a realizar observações mais frequentemente e arranjou uma forma de organização e continua a afirmar, que está disposta a tentar. Apesar das dificuldades, esta educadora passou a ter uma atitude diferente, enveredou por um processo de procura de informações e está interessada nas questões de observação e avaliação, apesar de ainda se encontrar muito focalizada nas questões de observação e registo e em como escutar a criança.

A partilha pedagógica com outras colegas ajudou-me a verificar que este não é um processo linear, por hoje ser realizado desta forma, não quer dizer que amanhã seja feito igual. As diferentes crianças, as diferentes educadoras fazem com que tudo seja diferente, nunca irá existir dois processos iguais, se isto não acontecer é porque não se respeitou a escuta, a participação e as decisões tomadas pelas crianças.

O caminho partilhado entre crianças, educadoras e pais é um processo difícil que permite uma envolvimento muito gradual, mas muito importante para novas descobertas e decisões.

2.2.2 – A Voz da Criança no processo de construção de portefólios

Nesta descrição e análise do processo de construção de portefólios de aprendizagem, aborda-se agora as formas de como as crianças nele participaram.

De uma forma natural a partir da exploração da história começaram por ter curiosidade sobre o portefólio e a mostrar grande abertura. Tal como podemos verificar no registo que se segue:

Na área do jogos a Diana, o Gonçalo Pinto e a Bruna encontrava-se a jogar ao loto quando o **Gonçalo diz:**

“- Eu agora vou escrever tudo o que vocês dizem, porque é muito importante os outros poderem saber o que estamos a fazer.

(...)”

Figura 8 – Num momento de faz de conta, as crianças representam um momento de registo de observação



Como podemos verificar encontra-se aqui evidências de que as crianças estão familiarizadas com o processo de recolha de informações e de que isto é importante para elas.

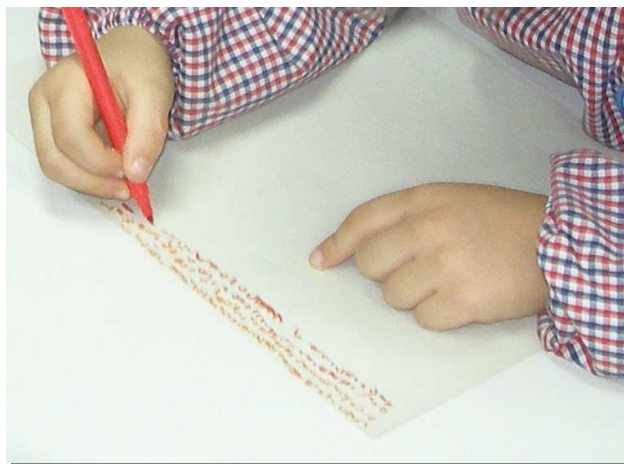


Figura 9 - Registo realizado pela criança

Ao mesmo tempo a emergência da escrita ocorre assim de forma natural, a criança desenha símbolos uns a seguir aos outros desde a parte superior da folha, da esquerda para a direita, linha após linha, consoante as outras crianças vão falando.

As crianças começaram a pedir para colocar no portefólio este ou aquele trabalho. Mais tarde quando me encontrava a observar e registar o que diziam pediam-me para colocar no portefólio este ou aquele registo e, numa fase posterior, começaram por me pedir para utilizar a máquina fotográfica para tirar fotografias aos seus trabalhos e colocar essa fotografia nos seus portefólios.

Ao realizar recolhas sistemáticas o portefólio foi assumindo mais especificidades, tal como as que poderemos verificar de seguida:

No tempo de trabalho a Maria encontrava-se na área da expressão plástica e quis fazer um desenho para colocar no portefólio, desenrola-se assim um diálogo entre a criança e a educadora.

Nesse diálogo a Maria diz: “- *Eu vou desenhar-me em bebé de olhos azuis e loira, e agora de olhos castanhos e cabelos castanhos.*”

A educadora Susana de seguida pergunta: “- *Porquê Maria gostavas de ter os olhos azuis e cabelo loiro?*”

Ao que a Maria responde: “- *Não, mas eu era assim quando era bebé, porque eu vejo nas fotografias da minha casa, depois cresci e mudei.*”

E o diálogo continua, pois a Matilde que também se encontrava na mesma área também decide acompanhar a Maria e realizar o mesmo desenho.

Matilde: “- *Quando eu era bebé tinha pouco cabelo, mas depois comecei a crescer e ele cresceu também.*”

Maria: “- *Susana dizes as letras para eu pôr aqui em cima quando era bebé, como eu sou agora e quando eu for grande.*”

Educadora: “- *Digo e se calhar também podias dividir os diferentes desenhos não achas.*”

Matilde: “- *Sim eu também vou fazer assim como a Maria.*”



Figura 10 - Desenho efectuado para representar as diferentes etapas de crescimento

Esta evidência demonstra-nos a consciência que estas crianças têm de mudança no seu desenvolvimento físico ao longo dos anos e de como é possível documentar essas mudanças.

No final da exploração anterior a Matilde continua a conversa dizendo: “- *Se o nosso portfólio, mostra coisas que nós fazemos agora, podíamos fazer como neste desenho que fizemos, pôr coisas de quando éramos bebé, coisas de como somos agora e coisas de quando nós formos grandes.*”

Educadora: “- *Eu não tenho coisas de quando vocês eram mesmo bebés, porque ainda não trabalhava aqui e também algumas crianças não estavam cá,*

podemos tentar arranjar uma solução, digam-me então como é que nós devemos fazer?”

Matilde: “- *Eu tenho muitas fotografias em casa de quando eu era bebé e posso pedir à minha mãe para trazer aqui para a escola.*”

Maria: “- *Também podemos fazer perguntas aos pais de coisas de quando éramos bebés.*”

Educadora: “- *Podemos então pedir a colaboração dos vossos pais e colocar algumas coisas no portefólio de quando vocês eram bebés.*”

Matilde: “- *Sim pomos fotografias e as perguntas, vai ficar muito bonito.*”

Este relato permite abrir a porta para que sejam trabalhadas com as crianças a ideia de que existe uma linha no tempo que acarreta consigo mudanças e alterações. A análise destas mudanças permite trabalhar a ideia das mudanças a serem documentadas no portefólio.

A colaboração dos pais é muito importante, eles devem compreender o que está a ser feito e devem ser chamados a colaborar. Este foi um dos momentos aproveitados para este efeito. Depois das crianças apresentarem as perguntas que queriam ver dispostas nos seus portefólios sobre quando eram bebés foi então pedida a colaboração dos pais para que as respondessem e seleccionassem fotografias com o apoio da criança.

Então é assim que nasce o seguinte registo, onde a colaboração dos pais foi fundamental para a sua realização:



Nome: Matilde Filipe de Jesus Almeida
Data de nascimento: 12/12/2003
O meu comprimento quando nasci: 49 cm
O meu peso quando nasci: 3038 kg
Como era (retrato físico): Morena, olhos azuis
Quando me apareceu o 1º dente: 6 meses
Quando comecei a andar: 1 ano
As minhas primeiras palavras: "lá"
A minha comida preferida: avó e sopa
Quando era pequeno chorava muito sim ou não? Não
Qual era o meu brinquedo preferido? Brinquedos e carrinhos
Quando deixei a minha chupeta? 2 anos e meio +
Quando deixei a minha fralda? 05/2005
Quando foi o meu baptizado? 31/7/2004

Perante este pedido houve pais que foram mais além e compreenderam que estávamos a fazer uma viagem pelo passado de cada criança, tal como os pais de Gonçalo Mesquita que acompanharam este registo com o DVD do baptizado de seu filho que foi assistido na sala, no tempo de trabalho de grande grupo, tal como foi decidido pelas crianças que se encontravam interessadas em assistir. Ou outros momentos como os pais de Vitálio que enviaram álbuns de fotografias desde o nascimento deste explorados pela criança que contou a história de cada fotografia às restantes crianças da sala.

Retomando a conversa anterior o Gonçalo Pinto diz: “- *Mas tu já estavas aqui nos dois anos e tiras sempre muitas fotografias, podias pôr lá as fotografias da sala dos 2 anos e dos 3 anos e dos 4 anos.*”

As crianças mostraram-se interessadas em explorar o seu passado vivido em casa e os da escola também. Apesar deste processo ocorrer apenas na sala dos cinco anos, emergiu a possibilidade de juntar alguns registos realizados em anos lectivos anteriores devido ao surgimento deste interesse.

Surge então a ideia de dispor e organizar as fotografias existentes ouvindo os relatos das crianças. Visto este estudo ter sido efectuado no ano lectivo 2008/2009, em que as crianças estavam a frequentar o último ano de educação pré-escolar e não terem sido efectuados registos anteriores para serem colocados no mesmo, aproveitei esta sugestão e coloquei esta ideia em prática.

Foram então seleccionados os seguintes registos para se possa aceder ao emergir das verbalizações das crianças proporcionadas pela visualização de fotografias passadas.

Figura 11 – Grupo de criança no dormitório da instituição



Aqui estou a colocar o meu símbolo na parede da sala onde nós dormimos quando tínhamos dois aninhos, para saber qual era a minha cama. O meu símbolo era o balão. Todos os meninos tinham símbolos, o da Madalena era a maçã e o da Leonor era o sol.

Quem dormia á minha beira era o Guilherme e a Leonor, e eu falava muito com o Guilherme antes de dormir, mas no final do ano ele foi embora para outra escola, ele foi embora mais cedo do que a Rita. 19-04-2009

Figura 12 – Ana Carolina a pintar



Eu pintei o meu símbolo da escola, o balão de cor-de-rosa, porque dantes era a minha cor favorita, mas agora é amarelo e azul, como as cores da Ucrânia.

Eu aqui não pegava bem no pincel, pegava muito na pontinha, por isso é que pintava tudo por fora. 19-04-2009

A disponibilização destas fotografias foram fundamentais para que as crianças e a educadora pudessem conversar sobre os acontecimentos daquela época.

A Ana Carolina revelou a tomada de consciência das diferenças encontradas ao nível do seu desenvolvimento, através da observação das mudanças reveladas. No primeiro registo recorre à memória fazendo a associação entre os símbolos e as respectivas crianças. No segundo registo a criança comenta o seu comportamento passado perante uma actividade realizada, no presente momento já adquiriu outros conhecimentos, competências e capacidades que lhe permitem realizar essa comparação e apreciar as diferenças.

Recorrendo a estas memórias e recordações as crianças vão construindo novas perspectivas sobre si, reconhecendo que as suas experiências de aprendizagem ocorrem de forma diferente ao longo do tempo. O que as crianças fazem agora não é o que faziam no passado.

Na minha opinião esta foi uma estratégia bem sucedida, pois para além da alegria constatada pelas crianças ao observarem os seus trabalhos e realizações, estes registos constituíram uma oportunidade para as crianças poderem apreciar as aprendizagens realizadas e a capacidades e competências adquiridas de forma mais alargada. As crianças ao observarem os seus trabalhos observam as aprendizagens efectuadas comparando o passado com o presente.

No contexto desta conversa a Inês Abreu diz: “- *E quando nós formos grandes, não podemos pôr nada, porque ainda vai demorar muito.*”

Pelo que o Vitálio responde: “- *Mas podemos pôr coisas de quando for grande.*”

Pinto: “- *Sim eu quero lá pôr que vou ser futebolista, pois eu já jogo no Vitória.*”

Maria: “- *Eu quero ser tratadora de golfinhos, porque gosto muito.*”

Educadora: “- *Então podemos colocar nos nossos portefólios uma parte para vocês colocarem esses vossos desejos, assim quando crescerem vão poder ver se estão a fazer o que querem ser neste momento.*”

Ficou então decidido, na conversa realizada, que poderíamos colocar no portefólio os desejos do que queremos ser quando crescermos, para que as crianças possam um dia mais tarde rever qual os seus desejos e interesses sobre a profissão a desempenhar.

Como podemos verificar, este não é um processo estático, mas pelo contrário, dinâmico e em constante transformação.

A observação e escuta das crianças permitiu conhecer a compreensão que as crianças iam construindo sobre a realização do portefólio. Tal como se pode verificar nos seguintes relatos:

Madalena: “- *O Portefólio é uma coisa, onde nós podemos guardar as nossas coisas, mas é as coisas que mais gosto de fazer. Também guardamos lá as nossas fotografias que eu gosto tanto de ver.*”

Esta criança dá-nos informações sobre os conteúdos dos portefólios. As suas escolhas recaem sobre a selecção de registos tendo como critério a sua importância e a colocação de fotografias que revelam o trabalho que as crianças realizam.

A Inês Pinheiro afirma: “- *O meu portefólio é muito importante, tem lá eu a crescer. Vou guardar o meu portefólio em casa e vou pedir à minha mãe para nunca deitar fora, porque tenho lá muitos trabalhos da escola. E quando eu tiver crescido ainda mais vou ver que antes não sabia fazer as coisas e vou saber mais do que faço agora.*”

Aqui aparece a ideia de continuidade, ou seja, a existência de um documento sobre a experiência de vida da criança que subsiste ao longo do tempo e a constatação de que existe um desenvolvimento desde o seu passado, presente e orientado para o futuro.

A Matilde diz: “- *É para guardar as coisas que nós fazemos aqui na escola, mas não pomos os nossos trabalhos todos, porque muitos trabalhos pomos na nossa*

capa verde. Eu gosto muito de ver o meu portefólio, porque tem lá as minhas coisas e os meus amigos, para sempre.”

Este registo diz-nos que esta criança tem consciência de que o seu portefólio não é utilizado para a acumulação dos trabalhos que realiza, mas pelo contrário, pressupõe uma selecção. Mais uma vez aparece aqui conotada a ideia de continuidade e percepção do carácter selectivo do portefólio.

A Ana Carolina afirma que o portefólio: *“- É para me lembrar do que é que eu fiz quando eu era pequenina, às vezes eu vou buscar o meu portefólio e fico a ver os meus trabalhos, eu gosto mesmo muito de ver os meus trabalhos.”*

As verbalizações das crianças permitem aprender o tipo de relação que as crianças estabelecem com o portefólio. A criança gosta de ver o seu portefólio, observando o que faziam, como fazem. Aprendendo com as pesquisas e reflexões realizadas.

Por seu lado o Pedro afirma: *“- É para nós vermos quando nos apetece, quando eu já não me lembro do que aprendi quando era pequeno, vou ao meu portefólio e já sei, porque vejo lá tudo.”*

É também interessante a consciência que as crianças possuem de que a sua memória é falível, ou seja, um dia eles vão esquecer-se do que viveram na escola. Sendo assim o portefólio assume uma segurança na medida em que ajuda a recordar as experiencias de aprendizagem vivenciadas no passado.

Diana também nos diz: *“- É onde eu e a Susana pomos os meus trabalhos e também a minha mãe, já trouxe coisas para pôr lá, de quando eu era bebé.”*

A consciência de que a construção de portefólios passa por um processo de partilha de informação, está aqui representada. Todos participam no processo, a criança com o apoio do adulto e com a colaboração da família.

Por fim apresenta-se o dialogo da Luísa: *“- O que eu mais gosto no meu portefólio é a história do espaço que eu fiz com os meus pais. A que fizemos a história e eles escreveram e eu fiz o desenho. Sabes eu gosto das coisas que tem lá da escola e também que os meus pais ajudem também.”*

Mais uma vez a partilha de informação com a família e as escolhas das crianças, estão aqui presentes. A interpretação da Diana e da Luísa acrescenta outra dimensão importante no processo de construção de portefólios, que é a participação dos pais.

2.2.3 – As Possibilidades na Partilha com a Família

Ao longo do ano os pais podiam entrar na sala para verem os portefólios dos seus filhos, e nas reuniões individuais estes também eram lidos e analisados em conjunto.

Numa dessas reuniões **a mãe da Inês Pinheiro** ao folhear o portefólio da sua filha chega à pagina onde se encontra documentada uma actividade de pequeno grupo, onde foram dispostos na mesa vários búzios e conchas, cola e folhas tal como podemos ver na fotografia apresentada e diz:

Figura 13 - A Inês encontra-se a explorar e a fazer realizações com os diferentes materiais.



“- Já estou a perceber porque é que neste fim de semana que fomos para a praia a Inês estava preocupada em apanhar conchas e búzios para trabalhar em casa. Que engraçado ela fez exactamente a mesma actividade em casa e quis que eu e o pai também colaborássemos, mas a sua preocupação era que ninguém fizesse igual, pois cada um tinha que fazer à sua maneira.”

Educadora: - *Fico satisfeita por saber, pois aqui na sala a nossa preocupação é que seja respeitada a individualidade de cada um, pois cada criança com os mesmos materiais pode realizar uma multiplicidade de experiências e realizações.”*

Esta foi uma excelente oportunidade para que fosse apresentada à família da criança os pressupostos defendidos e implementados. Estas reuniões favorecem a compreensão do trabalho que se encontra a realizar.

Num outro momento agora com a mãe da Diana a explorar portefólio é estabelecida a seguinte comparação: *“- Que engraçado a Diana é exactamente como a mãe adora histórias. Eu desde pequena que vivo rodeada de histórias e a Diana é igualzinha a mim. (...)”* A partir daqui desenvolve-se um diálogo sobre acontecimentos relacionados com histórias tanto da parte da mãe como da Diana.

Mais uma vez esta partilha de informações faz com que se crie um ambiente agradável onde são contadas experiências vividas e passadas por todos os que se envolvem neste processo.

Durante este processo os pais foram chamados a colaborar em vários momentos. Tal como já foi referido anteriormente, foi pedida a colaboração para a construção do registos com informações de quando as crianças eram bebés. Foram informados que os portefólios se encontravam disponíveis para a sua visualização, podendo assim aperceber-se com mais facilidade do trabalho a ser realizado e sua evolução.

No final do ano existiu um dia, na última semana de actividade da instituição, em que todos os portefólios foram levados para casa. Nesse dia as crianças mostravam-se bastante alegres, falando sobre o assunto todo o dia, pois ia chegar o momento em que o portefólio ia poder ser partilhado com os pais e restantes familiares.

Quando começou a chegar a hora de levar os portefólios e as capas com o conjunto dos trabalhos realizados ao longo do anos, a maior parte das crianças optou por carregar o seu portefólio, apesar de bastante pesado, enquanto os seus pais levavam as capas com os restantes trabalhos.

Quando a mãe do Pedro chegou, o **Pedro** foi a correr buscar o seu portefólio e **diz:** “- Mãe traz a minha capa.”

Mas a sua mãe responde: “- Eu levo-te o portefólio que é muito pesado para tu leares e levas tu a capa dos trabalhos. Ao que o Pedro responde: - Não mãe, tu não vês que aqui está tudo o de mais importante que eu aprendi aqui na escola.”. Com estas palavras quem poderia demover uma criança de carregar consigo o seu portefólio. O Pedro mostra-nos com a sua atitude a ligação eo significado que acarreta para si o seu portefólio.

Os dias seguintes, foram os dias mais gratificantes de todo este percurso, as crianças e os pais chegavam à sala e contavam as histórias que tinham lido no portefólio e partilhavam-nos comigo.

A Carolina no tempo de círculo diz: “- O meu irmão diz que eu sou muito grande, porque eu sei coisas do corpo humano que ele está a aprender só agora na escola e eu sei os ossos todos, quando eu construi o esqueleto de pasta de modelar, ele viu lá no meu portefólio.”

Aqui a Carolina demonstra-nos o orgulho de sentir que o irmão comparou os seus conhecimentos com o dela, ou seja, ambos partilhavam conhecimentos sobre os mesmo assuntos.

A Margarida ao ouvir a Carolina diz: “- *Eu ainda não vi o portefólio com os meus pais, porque ele ficou na mala do carro.*”

No dia seguinte a educadora questiona a Margarida: “- *Então Margarida já tens alguma coisa para nos contar sobre o teu portefólio.*”

Ao que a Margarida responde: “- *Não, o meu pai ainda não tirou da mala do carro, eu queria muito mostrar tudo o que aprendi na escola aos meus pais, mas ele não o vai buscar.*”

Nos dias seguintes a criança continuava a referir que ainda não tinha visualizado o seu portefólio em casa. Certo dia falei com o pai da criança, sobre o interesse desta em que toda a família visse o seu portefólio e qual a importância para a criança poder mostrar o seu portefólio.

No dia a seguir a Margarida chegou à escola e disse: “- *Susana eu vi o portefólio todo, todo ontem, o meu pai já o tirou da mala do carro, posso contar aos amigos como foi?*”

Por vezes neste processo nem todas as pessoas olham para ele com o mesmo olhar. Este é um processo de muita importância para a criança, tal como podemos verificar. Alguns pais conseguem acompanhar o processo, outros têm maior dificuldade e precisam de algum suporte da escola.

A entrega definitiva dos portefólios não ocorreu no último dia de escola, revelando através destes registos que foi uma boa estratégia, pois caso contrário a educadora não poderia ter apoiado este pais a ter outro olhar sobre o portefólio da sua filha e talvez este nunca tivesse percebido a importância do mesmo para ela.

A Maria no dia a seguir a ter levado o seu portefólio para casa diz: “- *Ontem eu a minha mãe, o meu pai, o meu irmão Xaninho e a minha avó, sentamo-nos na sala a ver o portefólio. A minha avó diz que eu vou ser arquitecta como o meu pai, porque tenho muito jeito para a expressão-plástica. Eu gostava de ser tratadora de golfinhos, mas também gostava de ser como o meu pai, ele também gostou muito de tudo o que eu fiz na escola. A minha mãe disse que vinha dar um beijinho à Susana aqui à escola, porque estava tudo muito giro.*”

Esta criança para além de nos contar o momento confortante que passou em família a visualizar o seu portefólio, também nos fala da consciencialização de que o

portefólio leva às famílias sobre o trabalho pedagógico realizado numa sala de jardim-de-infância.

Outra mãe fala sobre uma situação concreta que pôde ler nos portefólios e sobre a importância dos registos, na sua história de vida.

Mãe da Madalena: “- *Susana então a minha filha achava que a gravidade era quando o pai põe uma semente na mãe e a mãe fica grávida e o bebé nasce ao fim de nove meses (sorrisos) e isso é mesmo uma gravidade (mais sorrisos), mas quando o Pedro começa a falar sobre o que é a gravidade ela, aí, já sabia, foi muito giro.*”

Educadora: “- *É verdade ela no início tinha confundido a palavra gravidade com gravidez, o que proporcionou um momento muito engraçado, agora ao lermos o que disse. Mas de seguida ela desfez as nossas dúvidas e mostrou-nos que realmente só tinha confundido a palavra e que também sabia do que estávamos a falar.*

Mãe da Madalena: “- *É verdade eu senti mesmo isso, estas coisas vão ficar registadas para toda a vida, quando ela crescer e tiver os seus filhos vai ser muito importante ela rir-se com eles a ler estas coisas, tal como eu me ri a ler agora.*

Sabe quando eu era bebé não era habitual realizar-se filmes nos baptizados, mas os meus pais fizeram um esforço e filmaram o meu baptizado, eu sou a única filha que tem o filme do baptizado e é tão importante para mim de vez em quando ver esse filme, daqui a uns anos a Madalena vai adorar explorar o seu portefólio, tal como eu vejo o meu baptizado.”

Neste interesse da mãe em ler e perceber o seu conteúdo, mostra a compreensão de que esta tem de portefólio, como um “espaço” para a colocação de registos, que pode ser revisto mais tarde.

No dia seguinte a Mãe da Madalena chega à sala e diz: “- *Continuei a ler o portefólio e fiquei a saber, que a minha filha acha, que eu não dou moedas ao mendigo, porque gasto tudo no pequeno-almoço. Sabe que é verdade. Todos os domingos antes de ir a missa com a Madalena, nós vamos tomar o pequeno-almoço ao café e quando chegamos à missa está lá na porta um mendigo a pedir. A resposta que dou à minha filha, todas as vezes me pede uma moeda para dar ao mendigo, é: “já gastei tudo no pequeno-almoço”. Se eu soubesse que esta era a noção de economia que eu estava a transmitir à minha filha, não o faria. As crianças guardam tudo no seu interior e crescem com estas noções. Para a próxima em vez de ir tomar o pequeno-almoço ao café, tomamos em casa, para termos uma moeda para o*

mendigo.” Esta mãe ao ver o registo do que a sua filha tinha dito numa conversa sobre economia reflectiu sobre como os seus actos influenciam a compreensão que a filha constrói da realidade e percebeu que era importante mudar de atitude

A mãe da Ana Carolina e da Leonor, partilha comigo uma outra experiência: - “ *Susana, não resisti levei o portefólio das minha filhas para a Câmara Municipal, ele andou lá a passear de mão em mão, todas as pessoas eram unânimes em dizer que estava espectacular, que foi feito aqui um trabalho fenomenal, que de certeza as minhas filhas estavam preparadas para a escola, pois viram o seu desenvolvimento ali retratado. Susana eu fiquei deliciada e babada a ouvir tudo isso das minhas filhas e do seu trabalho, o meu muito obrigada por tudo.*”

Este registo mostra-nos como a realização de portefólios pode contribuir também para valorizar a profissão educador de infância. Esta mãe ao observar o portefólio com os seus colegas de trabalho divulgou e tomou consciência sobre a qualidade existente nos serviços prestados à criança em idade pré-escolar.

Esta mãe constrói das suas filhas uma imagem positiva, bem como da educadora e da própria Educação de Infância. Esta considera que as suas crianças são competentes e aprendem. A educadora da sala tem competências que coloca em acção. A educação de infância tem impacto nas aprendizagens das crianças e leva estas informações para a comunidade envolvente.

2.3 – Análise dos portefólios das crianças

Os portefólios podem ser lidos e analisados sobre vários ângulos. Podemos apoiar-nos nas experiências-chave do modelo High-Scope e nas áreas de conteúdo das OCEPE, para identificar as aprendizagens das crianças.

Segundo Hohmann e Weikart (2003) as experiências-chave do modelo curricular High-Scope orientam os adultos ao observar, apoiar, e planificar actividades para as crianças e ao avaliarem a validade desenvolvimentista das práticas educativas pré-escolares. São essenciais para a construção de conhecimento da criança. Através das experiências proporcionadas às crianças, estas constroem novas aprendizagens, novos conhecimentos e conceitos. Os portefólios podem ser analisados a partir deste olhar.

Podemos também observar e analisar os portefólios do ponto de vista das competências propostas para as diversas áreas de conteúdo nomeadamente: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação, onde se encontram inseridos os seguintes Domínios: Domínio da Expressão Motora, Domínio da Expressão Plástica, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática, e por fim a Área de Conhecimento do Mundo.

Respeitando que a criança aprende pela sua acção, ao explorar o mundo que a rodeia, a criança realiza experiências que lhe permitem construir aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo.

Ao falarmos em áreas de conteúdo devemos ter em conta que estas aparecem interligadas entre si e não dissociados, pois ao observarmos a criança apenas sobre uma única área de conteúdo, caímos no erro de passar ao lado de muitas outras aprendizagens a ser realizadas no momento.

Vamos de seguida realizar uma análise aos diversos portefólios procurando identificar e seleccionar alguns registos com base nas experiências-chave do modelo curricular High-Scope e as áreas de conteúdo neles identificadas.

Apesar da diversidade individual, todos os portefólios tinham uma estrutura comum. A primeira página do portefólio destinava-se à apresentação da criança, bem como os documentos recolhidos de quando era bebé, de seguida aparecia os comentários efectuados das observações das fotografias na sala dos dois anos, seguida pelas dos três e quatro. A partir da sala dos cinco anos a estrutura modificava. A primeira categoria apresentada era *“As minhas escolhas na rotina”*, seguida pelas *“Coisas importantes que vivi na escola”*, depois *“As nossas conversas”*, posteriormente *“As nossas saídas”*, *“As histórias que eu li”*, *“Diálogos com as crianças”*.

O trabalho de projecto a decorrer na sala estava relacionado com questões sobre o sistema solar e intitulava-se *“Porque é que há quatro luas?”*. Podemos através das escolhas desta criança verificar a envolvimento desta no mesmo.

Os registos e relatos a seguir apresentados remetem para uma criança que desenvolve um plano de construção sobre o sistema solar.

O primeiro registo foi efectuado no dia 4 de Novembro de 2008.

No tempo de planear a Maria Luís escolhe deslocar-se para a área da expressão plástica para fazer realizações em plasticina sobre o sistema solar.

No tempo de trabalho depois da Maria Luís ter começado por procurar uma imagem sobre o sistema solar para representar é realizado o seguinte registo:

Maria Luís: “- Já fiz o sol, estou a fazer o céu. Olha Susana o sol já está no céu.”



Figura 14 - A Maria Luís modifica a plasticina representando o céu e o sol

Passado algum tempo a **Maria Luís** verbaliza:

“- Susana como já não tenho mais tempo hoje gostava de poder guardar o meu trabalho, podes guardar para acabar amanhã.”

Educadora: - Onde achas que devemos guardar o teu trabalho?”

Maria Luís: - Podemos pôr ali em cima (apontando para o armário da área da expressão plástica).

Educadora: “- Então vamos lá colocar.”

Quando a Maria Luís pega na plasticina que representava o céu e o sol, esta enrola-se pelo que a Maria Luís constata:

Maria Luís: “- o meu trabalho vai-se estragar se eu levar para ali.

Educadora: “- Então temos que arranjar uma solução para o transporte do teu trabalho, o que é que poderemos utilizar?”

Maria Luís: “- Já sei podemos usar aquelas madeiras que usamos para levar os trabalhos para casa.

Educadora: “- Boa ideia Maria Luís, vamos então procurar.”

Depois de Maria Luís escolher a madeira nas que se encontravam disponíveis ainda refere:

Maria Luís: “- Assim também poder levar para casa o meu trabalho todo direitinho.”



Figura 15 e 16 - A representação é colocada numa superfície de madeira

No tempo de revisão a Maria Luís constata que não conseguiu terminar o seu trabalho, mas planifica de seguida a sua continuação:

(...)

Maria Luís: “- *Eu comecei a fazer o céu na mesa com a ajuda do rolo e depois fomos buscar a madeira e eu estive a tapar de azul, mas não consegui acabar, porque demora muito tempo, ainda falta fazer os planetas, as risquinhas, ainda não acabei o céu, as estrelas e os asteróides.*”

Neste primeiro momento a Maria Luís mostra-nos que para si o seu trabalho é muito importante. Apesar de demorar muito tempo na realização do céu em plasticina a criança persiste na actividade e mostra o seu desejo de continuidade querendo guarda-lo, sendo logo apoiada pela educadora na resolução de problemas encontrados.

A análise deste registo permite identificar algumas experiências-chave mais relevantes: Iniciativa: A criança expressa uma escolha descrevendo o que pretende realizar, envolve-se numa actividade complexa, mantém interacção com o adulto; Representação criativa: A criança usa materiais para construir coisas com mais de três pormenores; Música e movimento: A criança realiza acções precisas, que envolvem movimentos de oposição das mãos.

São observadas experiências de aprendizagem que se inserem nas seguintes áreas de conteúdo: A criança toma decisões e comunica-as revelando autonomia e independência, a resolução de problemas é partilhada com o adulto (Área de Formação Pessoal e Social). Na área da Expressão e Comunicação: A criança manipula os materiais para a construção de novas aparências (domínio da expressão motora); constrói reproduções a partir da plasticina (domínio da expressão plástica).

Ao retomar o seu trabalho no dia 5 de Novembro de 2008.

A Maria Luís ao planear diz: “- *Quero ir outra vez para a expressão plástica, acabar meu trabalho do espaço, ainda não acabei o céu e ainda vou fazer os planetas, as estrelas e as riscas e as coisas castanhas que eu já me esqueci o nome.*”

De seguida no tempo de trabalho continua a construção da representação do sobre o sistema solar.

Maria Luís: “- *Já encostei o azul dos dois lados. Acho que também vou querer fazer a lua, a lua da terra.*”

Luísa: “- *Isso é o espaço.*”

Maria Luís: “- *É, deste lado já tem muito céu, vou empurrar para aquele lado, que ainda não tem nada. Já só falta um bocadinho de céu.*”



Figura 17 - A Maria Luís termina de preencher a superfície de madeira com a plasticina azul representando o céu

Passado algum tempo:

Maria Luís: “- *Já está o céu todo, agora vou pôr o sol e preciso de castanho para fazer o mercúrio, vermelho, preto, mas não há aqui muitas cores que eu preciso.*”

Educadora: “- *E agora como podemos fazer para continuares o teu trabalho?*”

Maria Luís: “- *Vamos comprar plasticina.*”

Educadora: “- *Não podemos ir comprar, porque a loja é muito longe.*”

Maria Luís: “- *Então podemos ir procurar se mais alguém tem plasticina que eu preciso.*”

Educadora: “- *Pode ser, vamos então procurar.*”

Ao sairmos da sala a Maria Luís e a educadora da sala deslocam-se até às outras salas da instituição.



Figura 18 - A Maria Luís desloca-se à sala dos quatro anos para poder ter acesso à plasticina que precisava

Ao chegarmos à sala do lado depois da Maria Luís pede à educadora da mesma a sua colaboração. A criança desloca-se então até ao armário onde se encontrava disposta a plasticina e selecciona as cores necessárias, como podemos ver na imagem.

Quando voltamos à nossa sala continua a realizar o seu trabalho, expressando o que está a fazer.

Maria Luís: *“- Só havia amarelo, rosa e laranja nas outras salas, vou ter que misturar algumas cores para parecer os planetas da fotografia.*

Já tenho o sol e o mercúrio, agora preciso de rosa para fazer Vénus.”

Depois de fazer uma bola cor-de-rosa diz: *“- Vénus já está, agora é a terra preciso de azul e branco, mas como não há branco vou misturar azul claro no azul-escuro e vou fazer os continentes às cores como tinha no nosso livro dos continentes do ano passado.”*

“- Para Marte também vou ter que misturar cores e preciso de castanho para fazer aquelas coisinhas que estão no meio dos planetas (apontando para os asteróides da imagem).”

“- Para o Júpiter vou usar o rosa fluorescente e rosa claro e depois também vou ter que misturar cores para Saturno e falta a rodinha à volta.”

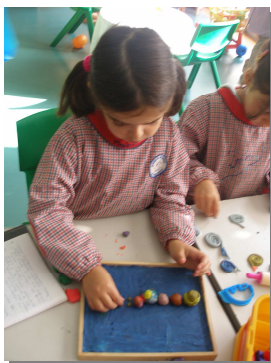


Figura 19 - A Maria Luís dispõe os planetas uns a seguir aos outros

Durante a revisão a Maria Luís volta a aperceber-se de que ainda não terminou o seu trabalho:

Maria Luís: “- *Estive na expressão plástica e ainda não consegui acabar o trabalho, logo á tarde se tiver tempo, vou acabar, ou amanhã tenho que ir outra vez para a plástica.*”

A Maria Luís continua empenhada em terminar o seu trabalho e procura soluções para todas as dificuldades que vais encontrando. As restantes crianças da sala já começam a ficar interessadas em saber o que a Maria Luís se encontra a realizar.

Continua a realizar experiências-chaves anteriores e acrescenta outras: Iniciativa: A criança tenta métodos alternativos para resolver um problema e está persistentemente envolvida, a criança responde quando outras crianças realizam interações; Linguagem e competência da leitura escrita: A criança usa frases que incluem duas ou mais ideias com detalhes descritivos; Lógica e Matemática: A criança faz coincidir um conjunto organizado de itens com outro grupo organizado de itens; A criança usa palavras para períodos de tempo convencional.

São observadas experiências de aprendizagem que se inserem nas seguintes áreas de conteúdo: expressa decisões e responsabiliza-se pela realização dessas decisões (Área de Formação Pessoal e Social). Área da Expressão e Comunicação: A criança representa os seus conhecimentos a três dimensões (domínio da expressão plástica); comunica oralmente com o adulto, expressando-se sobre o que se encontra a fazer (domínio da linguagem oral), nomeia cores e comunica as suas intenções (domínio da matemática). Explora conhecimentos científicos sobre o sistema solar, demonstrando conhecimentos sobre os fenómenos da natureza espacial (Área de Conhecimento do Mundo).

A criança retoma o seu trabalho no dia 6 de Novembro de 2008, onde tem lugar o seguinte plano:

Maria Luís: “- *Tenho que ir para a expressão plástica, porque tenho que acabar o meu trabalho do espaço, já só me falta fazer as estrelas e as riscas.*”

No tempo de trabalho apontando para a imagem onde se encontram representados os planetas a **Maria Luís diz:** “- *Ali tem muitas estrelas eu também tenho que fazer muitas. À noite aparecem muitas estrelas no céu. Também ainda*

tenho que fazer a lua da terra que ainda não fiz, mas ainda não sei como é que vou fazer as riscas à volta dos planetas, porque aqui na plasticina não dá para pintar.”

Educadora: - *Se calhar é melhor procurares nos materiais que nós temos disponíveis na sala.”*

Depois de algum tempo a procurar no armário de materiais a **Maria Luís** chega à mesa com dois novelos de lã, uma tesoura e cola e verbaliza: “- Vou fazer com lã, porque posso pôr cola na plasticina, preciso de riscas pretas e de vermelhas.



Figura 20 e 21 - A Maria Luís continua a sua representação cortando e cortando lã

Por último sucede a seguinte revisão:

Maria Luís: “- Estive na expressão plástica a acabar o trabalho do espaço. Fiz as estrelas todas e cortei as risquinhas, mas ainda não as colei, já só falta pôr as risquinhas e fazer a lua.

Enquanto a Maria Luís aponta para o seu trabalho diz: “- Já está aqui o Sol, Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter Saturno, Neptuno, Úrano e Plutão, é um sol e um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove planetas. Eu fiz dez bolas.

Já fiz este trabalho na terça, na quarta e na quinta, já fiz três dias.”

O persistente trabalho ainda não é dado por terminado, durante a sua realização são ainda identificados problemas e procuradas soluções. A criança mostra neste registo a noção de que está a trabalhar há vários dias na sua confecção.

Continua a realizar experiências-chaves anteriores e acrescenta outras: Iniciativa: A criança tenta métodos alternativos para resolver um problema e continua persistentemente envolvida, a criança trabalha em projectos complexos com adultos que lhe são familiares; Lógica e Matemática: A criança conta correctamente mais de dez objectos.

São observadas experiências de aprendizagem que se inserem nas seguintes áreas de conteúdo: A criança desenvolve relações com o adulto, conversa sobre as suas experiências (Área de Formação Pessoal e Social). Na área da Expressão e Comunicação: A criança comunica verbalmente sobre o que se encontra a realizar (domínio da linguagem oral), Constrói a noção de tempo, toma consciência da sucessão dos momentos do tempo, aprende a planificar por passos sucessivos, revela conhecimentos acerca da noção de número (domínio da matemática). Desenvolve a memória (Área de Conhecimento do Mundo).

A quarta e última Observação surge no dia 11 de Novembro de 2008, devido ao intervalo para fim-de-semana, onde no seu plano a **Maria Luís define**: “-*Vou para a expressão plástica acabar o trabalho do espaço, já só falta colar as linhas.*”

No tempo de trabalho ao terminar o que se tinha proposto é realizado o seguinte registo:

Figuras 22 e 23 - A Maria Luís encontra-se a terminar a sua representação de plasticina



Figura 24 – Trabalho terminado

Maria Luís: “- *Tenho cinco linhas vermelhas, mas só preciso de quatro, uma não vou usar e preciso de seis linhas pretas e tenho seis. As linhas vermelhas é para os planetas mais quentes, que são aqueles que estão mais perto do sol e as pretas é para os mais frios, que são aqueles que estão mais longe do sol.*

Nós vivemos no planeta azul que é a terra, a terra tem uma linha vermelha, porque é quentinho o nosso planeta, é o terceiro a seguir ao sol. O planeta mais

quente é o Mercúrio, que é o méis perto e o mais frio é o Plutão, porque é o que está mais longe do sol.”

Na última revisão referente a este trabalho é referido pela criança: “- *Hoje já consegui acabar o meu trabalho do espaço, estive a colar as riscas e as outras coisas todas para não caírem. Ficou mesmo muito giro o meu trabalho, demorei muitos dias para o acabar, foi o trabalho que demorei mais dias a fazer, de todos os trabalhos que eu já fiz, mas foi o que eu mais gostei. Posso mostrar a todos da sala?*

Depois da Educadora responder afirmativamente a Maria Luís conta a história do seu trabalho às outras crianças.”

Finalmente a Maria Luís dá por terminado o seu trabalho. Neste registo de observação torna-se evidente a consciência que a criança demonstra sobre o que lhe falta fazer e o que já está feito, demonstrando conhecimentos anteriormente explorados sobre a constituição solar. Demonstra ainda sentimentos de felicidade e satisfação através do seu diálogo.

Continua a realizar experiências-chaves anteriores e acrescenta outras: Iniciativa: A criança expressa sentimentos; Linguagem e competência da leitura escrita: A criança participa em conversação normal na sala, descreve a história da sua realização; Lógica e Matemática: A criança compara três ou mais coisas, usando apropriadamente algumas palavras de comparação, Usa palavras para períodos de tempo convencional para descrever ou representar uma serie de acontecimentos na sequencia correcta.

São observadas experiências de aprendizagem que se inserem nas seguintes áreas de conteúdo: A criança partilha a sua experiência com outras crianças e adulto (Área de Formação Pessoal e Social). Na Área da Expressão e Comunicação: Partilha as estratégias e os procedimentos que utilizou na realização da sua tarefa (domínio da linguagem oral); coloca as suas realizações de acordo com uma serie ou padrão, descrevendo relações, identifica a noção temporal (domínio da matemática). Estabelece comparações, explora conhecimentos desenvolvidos através do trabalho de projecto a decorrer na sala (Área de Conhecimento do Mundo).

Esta criança realiza um planeamento prévio ao longo de alguns dias, que realiza com persistência. Todos os dias a criança chega ao tempo de planear e já sabe os passos a seguir para concluir o seu plano inicial, mas no tempo de rever verifica que ainda conseguiu concretizar o seu trabalho, de imediato identificava os passos a seguir no próximo dia.

Nos registos realizados ao longo de quatro dias, podemos verificar que esta criança se encontra a realizar experiências de aprendizagem no contexto da representação criativa, mas tal como podemos verificar nas análises realizadas, apesar da expressão criativa ter um lugar de destaque, pois desenrola-se uma construção em plasticina, todas as outras áreas são identificadas no decorrer das observações, o que vem confirmar que os conhecimentos não se dissociam. Ao fazer uma realização em plasticina não se aprende apenas a modelar, mas também a contar, a expressar-se, a resolver problemas e a explorar conhecimentos sobre o trabalho de projecto a decorrer na sala.

A criança em questão constrói uma relação com o adulto de inter-ajuda na resolução dos seus problemas, colocando-lhe questões nos momentos necessários de modo a guiar a continuação do seu trabalho. Podemos ainda observar que a criança resolve problemas surgidos durante a brincadeira, quando esta se dá conta que possui linhas a mais para colar na sua reprodução. É demonstrado ainda que é sensível aos sentimentos das outras crianças, pois quando a Luísa lhe dirige uma questão, esta interage com a sua colega.

A classificação também se encontra presente, através da exploração e descrição das semelhanças e diferenças dos objectos, como por exemplo, quando a criança explora e constrói o sol com dois amarelos diferentes.

O Número é explorado através da comparação do número de estrelas do placar, com o seu trabalho.

A criança está a desenvolver noções de espaço ao longo do registo na medida em que re-ordena e dá nova forma aos objectos.

A criança vai construindo uma compreensão sobre as relações espaciais à medida em que vai explorando o espaço e os materiais que a rodeiam e criando interligações sobre os mesmos.

A análise dos diversos portefólios permitiu identificar e seleccionar outros registos de observação que documentem outras experiências de aprendizagem igualmente relevantes.

No tempo de acolhimento, enquanto as crianças se encontravam a chegar à escola a Diana chega à sala com a informação de que tinha experienciado uma situação muito importante no fim-de-semana e queria partilhar com os seus colegas.

Foi então dada a palavra à **Diana**, pelo que ela começa a contar: “- *Fui ouvir esta história pertinho aqui da escola com a mamã. Foi no Domingo da tarde.*”

Educadora: “- *Perto da escola, então foste à Biblioteca Municipal, onde nós vamos às vezes?*”

Diana: “- *Não foi noutra sitio perto da escola, é quase como na biblioteca, mas viramos numa rua diferente?*”

Educadora: “- *Eu não conheço nenhum local onde se possa ouvir histórias aqui perto da escola.*”

Maria Luís: “- *Eu também já fui aí ouvir uma história, chama-se “Mercado Azul” fui com a minha mãe e o meu irmão, era a história da Zebra, é muito divertido lá.*”

Diana: “- *É isso é “Mercado Azul”.*”

Diana: “- *Eu posso-te dizer onde é , porque eu sei ir.*”

De seguida a Diana conta a sua história, gesticulando e realizando movimentos no seu decorrer: “- *Tínhamos de estar lá às três e meia, já estava quase a começar e nós brincámos um bocadinho, lá em cima tínhamos umas casas e brincámos um bocadinho.*

Depois uma menina chamada Flor disse para arrumarmos, ela disse para fecharmos os olhos e depois disse para abrirmos os olhos e que tinha uma surpresa que era a história. (Ver Anexo B)

Neste registo observa-se que a criança fala com os outros sobre as suas experiências, retirando prazer deste momento. Também nos demonstra que esta criança está familiarizada com o processo de comunicação com os colegas da sala. Este momento proporcionou que esta criança pudesse desenvolver a linguagem bem como a criatividade, dando a conhecer a história que ouvira no fim-de-semana aos seus colegas.

Para desenvolver a linguagem e literacia as crianças precisam de interagir num ambiente, onde possam falar livremente sobre as suas experiências. O adulto pode e deve apoiar a criança em tempos de conversas, diálogos, descobertas, pois valorizando estes momentos a criança vai adquirir competências e capacidades.

No final a criança escolheu elaborar a representação gráfica da história, explorando assim a sua representação criativa, enquanto realizava o desenho sobre a história a criança contou os diferentes animais, trabalhando assim também noções matemáticas.

O registo deste acontecimento foi também oferecido à contadora de histórias, a menina que se chamava Flor e estas foram as palavras que proferiu: *“-É muito gratificante que o meu trabalho seja reconhecido pelas crianças e por quem trabalha com elas, obrigada.”*

Ao contar estas experiências realizadas fora da escola esta criança deu-nos a conhecer uma nova instituição a visitar na comunidade envolvente. A partir deste dia a educadora juntamente com as crianças procurou este espaço de partilha de histórias, ao qual passamos a visitar periodicamente. Assim todas as crianças tiveram a oportunidade de ouvir esta história e outras.

No portefólio da Diana foi seleccionado o relato deste acontecimento, onde é possível identificar e explicitar aprendizagens construídas pela criança, mas também as aprendizagens que esta criança conseguiu proporcionar às restantes crianças da sala, dando a conhecer uma nova instituição que passamos a visitar através da sugestão da Diana.

Tendo em conta as experiências-chave podemos verificar que no anterior registo se identificam as mais relevantes: Iniciativa: A criança trabalha em projectos complexos com as outras crianças; Representação criativa: A criança desenha representações com muitos detalhes; Linguagem e competência da leitura escrita: A criança recita histórias bem desenvolvidas. Lógica e Matemática: A criança conta correctamente mais de dez objectos. Ao seleccionar, a criança agrupa objectos na base de duas ou mais características (ao desenhar a criança divide os animais por grupos).

São observadas experiências de aprendizagem que se inserem nas seguintes áreas de conteúdo: A criança partilha a sua experiência com outras crianças e adulto (Área de Formação Pessoal e Social). Área da Expressão e Comunicação: Realiza sequencias de movimentos enquanto conta a história (domínio da expressão motora); representa os seus conhecimentos em forma de representação gráfica (domínio da expressão plástica); explora os conteúdos de uma história, recontando-a com muitos detalhes (domínio da linguagem oral) e coloca os animais da história distribuídos por grupos (domínio da matemática). Explora conhecimentos, dá a conhecer a todos uma nova realidade, desenvolve a imaginação e a criatividade (Área de Conhecimento do Mundo).

A análise dos portefólios a partir das experiências-chave do modelo curricular High-Scope e as áreas de conteúdo das OCEPE, revela-se uma boa forma de

identificar aprendizagens da criança. O registo da Maria vem confirmar mais uma vez esta ideia.

No tempo de pequeno grupo são colocados à disposição das crianças os ingredientes necessários para confeccionar pasta de farinha (farinha, água e sal), depois de tudo misturado e tingido de diferentes cores, as criança começam a fazer representações.



Figura 25 e 26 – As crianças confeccionam pasta de farinha

A Maria escolheu trabalhar apenas com a pasta de farinha avermelhada começando a fazer caracóis, primeiro constrói uma fila com quatro caracóis, depois uma segunda fila com dois caracóis e em ambas as filas os caracóis são dispostos do maior até ao mais pequeno.

No final a Maria aponta para os caracóis sequencialmente e diz: “- *O meu pai, a minha mãe, o meu irmão e eu vamos a passear e apareceu o meu avô e a minha avó, o meu avô está a conversar com o meu pai e a minha avó está a conversar com a minha mãe. É sempre assim quando vamos passear.*

O meu pai e o meu avô são os maiores, depois é a minha mãe e a minha avó e o meu irmão é mais pequeno, mas eu sou a mais pequena de todas.”



Figura 27 – A Maria conta a história dos caracóis que construiu



Figura 28 – Caracóis construídos pela Maria

Os materiais e a iniciativa livre da criança para os explorarem são uma componente muito importante para a seriação, pois é ao experimentar as várias hipóteses de interligação dos materiais que a criança vai descobrir a emergência da lógica da ordem dos padrões. A seriação aqui explorada está relacionada com a atribuição de uma ordem lógica ao agrupamento de objectos, ou seja, os caracóis são dispostos uns a seguir aos outros numa serie ou padrão e é descrita a relação existente entre eles.

A criança cria um sentido no mundo, o sentido de ordem, quando começa a organizar padrões, conseguindo assim encontrar soluções para os problemas que encontra enquanto explora e experiencia.

A criança transporta para o seu trabalho uma situação familiar, contando uma breve história das suas vivências.

Apesar do trabalho da Maria se centrar bastante na lógica e matemática poderemos verificar de seguida que outras experiências-chave são identificadas: Iniciativa: A criança trabalha em projectos complexos com as outras crianças; Representação criativa: A criança usa materiais para fazer ou construir coisas com, pelo menos, três pormenores representados; Linguagem e competência da leitura escrita: A criança participa em conversação normal na sala de aula e recita histórias; Lógica e Matemática: A criança faz coincidir um grupo organizado de itens, com outro conjunto organizado; A criança compara três ou mais coisas, usando, apropriadamente, algumas palavras de comparação.

São observadas experiências de aprendizagem que se inserem nas seguintes áreas de conteúdo: Área da Expressão e Comunicação: realiza representações que exigem a coordenação da motricidade fina (domínio da expressão motora); conta

acontecimentos passados utilizando a imaginação e criatividade (domínio da linguagem oral) e realiza a seriação de caracóis pelo seu tamanho acompanhado com comparações (domínio da matemática). Desenvolve a imaginação e a criatividade, utiliza elementos da natureza para a realização da sua actividade (Área de Conhecimento do Mundo).

Outro registo de observação foi recolhido enquanto as crianças se encontravam a trabalhar nas áreas da sala.

Figura 29 – A Carolina e a Madalena trabalham juntas no computador da área da casa

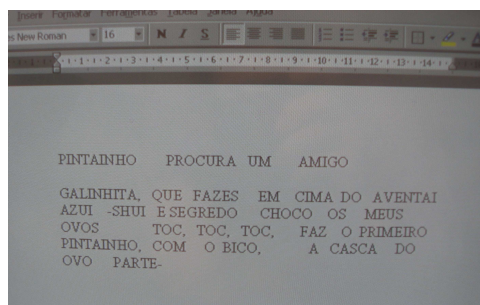


Figura 30 - Texto construído pelas duas crianças no computador

*“Na área da casa a **Carolina** e a **Madalena** brincavam ao faz de conta. A mãe Carolina ajudava a filha Madalena a fazer os seus trabalhos de casa, que consistiam num ditado. A mãe Carolina têm em suas mãos a história “O pintainho procura um amigo” e ia soletrando as letras que de seguida a Madalena registava no computador.”*

É importante que apesar de existirem regras numa sala de Jardim-de-Infância, exista também a liberdade para que na área da casa, onde se encontra o computador, possam também circular livremente livros que pertencem à área da biblioteca.

As crianças que participam neste registo mostram-nos que a aprendizagem da escrita ocorre como um processo natural de curiosidade pelas letras. As crianças têm a oportunidade de contactar com o código escrito. A emergência da linguagem escrita é neste caso apoiada por outra criança, em momentos de brincadeira ou jogo em vez de uma forma tradicional. As crianças têm assim a oportunidade de desenvolver ideias sobre a escrita.

A análise deste registo permite identificar algumas experiências-chave mais relevantes: Iniciativa: A criança envolve-se com outra criança em jogo de simulação cooperativa; Música e movimento: A criança demonstra coordenação manual; Linguagem e competência da leitura escrita: A criança segue orientações dadas por etapas ou orientações complexas. A criança parece ler ou lê de facto, um livro, apontando as palavras e contando histórias. A criança escreve uma variedade de frases.

São observadas experiências de aprendizagem que se inserem nas seguintes áreas de conteúdo: As crianças partilham as suas experiências brincando ao faz de conta (Área de Formação Pessoal e Social). Área da Expressão e Comunicação: realiza movimentos que implicam controlo específico das mãos (domínio da expressão motora); expressa livremente as letras, exploram as letras das palavras constituintes de uma história específica, alargando os seus vocabulários, adquirem hábitos de observação visual (domínio da linguagem oral) e descrevem as letras umas a seguir às outras, exploram o espaço existente no ecrã do computador (domínio da matemática). Desempenham comportamentos idênticos à vida em sociedade, exploram o computador (Área de Conhecimento do Mundo).

Outro registo realizado no contexto torna possível identificar alguma experiências ao nível da matemática. De seguida apresenta-se a conversa levada a cabo depois de terem sido efectuadas pesagens e medições a todas as crianças da sala e registadas em papel.

Nesta situação concreta as crianças têm a oportunidade de contactar com as diferentes aprendizagens numa abordagem de participação adulto-criança e criança-criança.

Figura 31 – As crianças realizam diálogos sobre o placar do peso e altura das crianças da sala



Surgiu então a presente conversa repleta de comparações:

Ana Carolina: “- *A Leonor é mais velha do que eu e é mais baixa.*”

Educadora: “- *Porque é que a Leonor é mais velha do que tu, se vocês são gémeas?*”

Ana Carolina: “- *Porque ela nasceu primeiro do que eu, e eu só saí logo depois.*”

Aparece aqui a noção da idade, tem mais idade a criança que nasce à mais tempo, mas o ter mais idade não implica que tenha mais altura.

Margarida: “- *O Vitálio é o mais velho da sala, mas a Madalena é que é a mais baixa.*”

Inês Abreu: “- *O ser mais velho não é ser mais alto.*”

Maria Luís: “- *A Matilde é a mais nova, mas a Inês Abreu é que é mais baixa.*”

Continua até ao momento a comparação entre idade e altura.

Madalena: “- *A Matilde é a penúltima.*”

Educadora: “- *O que quer dizer ser a penúltima?*”

Madalena: “- *É ser antes da última.*”

Surgem novos conhecimentos matemáticos.

Vitálio: “- *A que pesa menos é a Matilde.*”

Matilde: “- *Não, não sou é a Margarida.*”

Pinto: “- *A Margarida é a menina mais leve da sala.*”

Aparecem também os diálogos sobre o peso das crianças da sala.

Araújo: “- *A mais baixa é a Inês Abreu, mas não é a mais leve, nem a mais nova.*”

E de seguida a comparação entre peso e a idade.

Inês Pinheiro: “- *Ela tem um buraco, para sair a comida.*”

Margarida: “- *Não, não tenho buraco nenhum, é porque eu não como muito.*”

Tentam ainda arranjar explicações para os acontecimentos.

Madalena: “- *Eu sou a mais pesada e a maior e a mais alta.*”

Ana Carolina: “- *Eu sou a terceira maior.*”

Margarida: “- *Aquilo está mal, porque o Araújo é mais alto do que eu, mas eu peso mais do que ele.*”

Pinto: “- *Porque ele é mais magrinho.*”

Luísa: “- *A Maria Luís é mais alta do que eu, mas eu sou mais pesada.*”

Fizeram também comparações entre o peso e a altura.

Araújo: “- *Eu sou o segundo mais alto, mas estou no oito mais leve.*”

Diana: “- *A Matilde também está igual como a Madalena e é a segunda mais alta e a segunda mais leve.*”

Margarida: “- *Eu e a Maria somos a segunda do mesmo tamanho.*”

Estabeleceram a noção de número através do lugar ocupado na tabela.

Diana: “- *O Vitálio, eu e tu, somos do mesmo tamanho vês Pinto, mas eu peso mais do que o Pinto e do que o Vitálio.*”

Matilde: “- *Eu sou da mesma altura do que a Leonor.*”

Também surgiram comparações entre pares.

Leonor: “- *Só nós, os animais e as plantas é que crescemos.*”

Madalena: “- *Às vezes á noite dói-me aqui atrás na perna.*”

Inês Pinheiro: “- *É porque a Madalena está a crescer, porque quando é a mim a minha mãe diz-me isso.*”

Aparecem ainda explicações sobre o crescimento.

Pinto: “- *A Toni é mais velha do que a Susana e do que a Mónica, mas é mais baixa. (...)*”

Por último fazem comparações entre os adultos da sala.

Encontra-se retratado um diálogo realizado em grupo sobre o peso e altura das crianças da sala. As crianças realizam comparações entre elas, aprendem novos conceitos matemáticos, como penúltima, e chegam a conclusões sobre as suas questões. As crianças estão espontaneamente a construir noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia.

A aprendizagem da matemática, tal como o desenvolvimento de aprendizagens sobre outras áreas de conteúdo, aparecem desenvolvidas sobre a forma de explorações de aprendizagens em vez de transmissão de conhecimentos. Esta aparece integrada com a exploração de outras áreas de conteúdo, tal como devem ocorrer todas as aprendizagens, pois a matemática está ligada à exploração do espaço. É através da exploração do espaço que a criança vai desenvolvendo o raciocínio de princípios lógicos.

A leitura deste registo permite identificar algumas experiências-chave mais relevantes: Iniciativa: As crianças trabalham em projectos complexos. As crianças resolvem com autonomia os problemas; Linguagem e competência da leitura escrita: As crianças participam em conversas normais na sala; Lógica e Matemática: As

crianças comparam três ou mais coisas usando apropriadamente, algumas palavras de comparação.

São observadas as áreas de conteúdo experiências de aprendizagem que se inserem nas seguintes áreas de conteúdo: As crianças partilham as suas experiências com outras crianças e adulto, adquirem novos conhecimentos e constatações, desenvolvem a interacção conjunta, experimentam a participação democrática em grupo, cooperam para encontrarem respostas às suas dúvidas (Área de Formação Pessoal e Social). Área da Expressão e Comunicação: Desenvolvem a coordenação visual e a noção de esquema corporal, ao comparam as diferentes alturas e pesos obtidas entre eles (domínio da expressão motora); desenvolvem a linguagem oral, exploram diferentes ideias (domínio da linguagem oral) e desenvolvem consciência sobre noções de tamanho e exploram os diferentes pesos, estabelecendo comparações (domínio da matemática). Desenvolvem a socialização e novos conhecimentos sobre a tomada de consciência do outro (Área de Conhecimento do Mundo).

Numa aprendizagem pela acção os espaços e materiais são organizados de uma forma planeada para que providenciem experiências de aprendizagem diversas às crianças.

A sala tem que possuir um grande número de materiais, num leque de variadíssimas qualidades, ou seja, é importante a existência de diferentes materiais, capazes de proporcionar diferentes experiências de aprendizagem.

As observações das escolhas e a escuta das crianças em alguns momentos da rotina, permitiu que a educadora se apercebesse de que a área da biblioteca não se encontrava a despertar o interesse das crianças. Verifiquei que as crianças que escolhiam explorar a área da biblioteca permaneciam nesse mesmo local por um curto período de tempo. Para sustentar as reflexões realizadas decidi no contexto de uma conversa com as crianças sobre a nossa sala, colocar algumas questões. A questão que teve maior relevância foi “Onde gosto menos de trabalhar?”, pelo que muitas das crianças responderam na biblioteca, isto levou-me desenvolver algumas ligações e a confirmar as suspeitas anteriores. Mas precisava de mais informações, pelo que a seguinte questão colocada, foi “Porque é que é na biblioteca que gostas menos de trabalhar?”

Ana Carolina foram: “- *Porque não gosto muito de ver livros, porque não são muito interessantes para mim.*”.

A Madalena também partilhou a sua opinião: *“-Porque é muito rápido ver livros.”*

O Pedro refere que: *“-Porque é só ver livros lá. Eu gosto muito de ver livros de animais e na nossa biblioteca não tem muitos livros de animais.”*

As respostas das crianças levaram-me a analisar e reflectir sobre o espaço e os materiais daquela área da sala.

Tínhamos que encontrar novas soluções pelo que a Madalena sugere que gostava de levar para a escola livros seus para explorar com os amigos. O registo que se segue resulta da proposta anterior e surgiu como resposta a uma dificuldade ou limitação encontrada.

No âmbito deste trabalho num dia em que nos deslocamos à Biblioteca Municipal para a realização de uma proposta de actividade, foi sugerido pelo Gonçalo Araújo que ficássemos na biblioteca por mais algum tempo para podermos ver os livros de lá, o que se sucedeu logo de imediato.

As crianças pegaram nos livros, pousaram, algumas ficaram com o mesmo por mais algum tempo, mas depois também foram buscar mais, até à hora de sairmos da biblioteca as crianças contaram e recontaram histórias.

No caminho para a escola o assunto era as histórias que tinham deixado para trás, ao chegarem à escola a conversa continuava, pelo que decidi fazer uma sugestão:

“- Vocês sabem que quando eu vou à biblioteca, vou acompanhada por um cartão que me permite trazer três livros para casa e depois passado algum tempo eu tenho que ir lá devolver. Como vocês gostaram tanto dos livros que viram, não gostariam de os poder levar para casa?

A Luísa logo respondeu: *“- Sim e podíamos pedir aos nossos pais para nos contar a história.”*

De seguida o Gonçalo Mesquita: *“- Como temos poucos livros na sala, podíamos pôr lá também os da biblioteca enquanto não déssemos à biblioteca.”*

Assim nasceu uma interligação das crianças com a comunidade, neste caso a Biblioteca Municipal e também a partilha de interacção com a família, que passou a ter oportunidade de explorar todas as semanas os livros com os seus filhos em casa.

Um novo recurso foi descoberto, mais uma vez recorremos a um recurso que nos ajuda a desenvolver hábitos pela leitura, suprimindo assim as nossas dificuldades na área da biblioteca da nossa sala.

As visitas passam a ocorrer regularmente uma vez por semana, salvo raras excepções, nestas visitas era dada a oportunidade de escolha a cada criança de requisitar um livro, que seria contado em casa pelos pais, recontado aos seus colegas e partilhado na áreas da biblioteca.

A partir daqui a área da biblioteca começou a despertar mais curiosidades, pois as novidades lá inseridas eram uma constante. As crianças tiveram também a oportunidade de desenvolver o cuidado pelo livro, pois a consciência de que o livro pertencia a outrem fez com que fossem desenvolvidas maiores responsabilidades nas crianças.

Depois de algum tempo a realizar estas visitas à biblioteca municipal, alguns relatos das crianças revelaram interesse destas por esta actividade:

Ana Carolina diz: “- *Eu gosto muito de escolher livros na biblioteca `a frente do trabalho da minha mãe, porque já tem mais livros interessantes para mim, mas eu só escolho os que são interessantes para mim, mas outros não são, mas podem ser interessantes para outras pessoas.*”

São muitas as aprendizagens realizadas em torno da biblioteca. Esta criança fala-nos sobre a importância da diversidade de livros e da sua consciência de que uma biblioteca engloba livros para vários níveis e interesses, demonstrando os seus. Faz ainda a ligação da biblioteca com o trabalho da sua mãe, desenvolvendo assim a sua noção de espaço.

A Madalena afirma: “- *Gosto de ir à biblioteca fora da escola, porque depois nós contamos a história aos nossos amigos e podemos fazer um desenho se quisermos.*”

A Madalena reforça a ideia da partilha de informação com os seus amigos, o trabalho realizado posteriormente à visita da biblioteca é considerado por si o momento mais importante do processo.

Pedro: “- *Quando nós vamos à biblioteca, eu escolho sempre livros de animais.*”

As crianças têm consciência de que, na biblioteca podem escolher os livros tendo em conta os seus interesses.

Ao enveredarmos por este processo de visitas à biblioteca para além de terem desenvolvido aprendizagens acima referidas, este trabalho tornou também possível que as crianças contactassem com os procedimentos necessários á realização de requisição de livros. Em primeiro lugar os pais tiveram que colaborar com a inscrição

dos seus filhos na biblioteca, depois as crianças tiveram que desenvolver a consciência do número de livros que podiam requisitar e por fim respeitar a data estipulada para a sua entrega estando o livro em bom estado.

Deste modo se verifica mais uma vez que o processo de construção de portefólios foca-se nas crianças e apoia o adulto a prestar atenção ao que fazem. A preocupação com a escuta das crianças leva o adulto a ter consciência das mudanças que devem ocorrer, com o apoio das crianças estas mudanças ocorrem respeitando os seus interesses. Este não é um processo automático, este favorece as aprendizagens das crianças, porque o adulto passa a ter um olhar mais atento sobre esta.

Existe a necessidade de se reflectir porque é importante que as crianças tenham de facto a oportunidade ao nível da organização do espaço e dos materiais, para que as crianças tenham a oportunidade de realizar aprendizagens em todas as áreas de conteúdo.

Nos registos e verbalizações que se seguem podemos verificar quais os interesses das crianças e apreender os seus sentimentos em relação à realização dos seus trabalhos, ou seja, quais gostaram mais e o porquê. A criança aprende a tomar decisões, pois entre todos os trabalhos relacionados selecciona apenas aqueles que para ela foram mais significativos e explicita as razões.

As escolhas das crianças mostram os seus interesses e o que foi relevante para ela, bem como, permitem aprender as aprendizagens construídas.

Figura 32 - Pedro constrói um monstro que construiu



Figura 33 - Pedro desenha o monstro

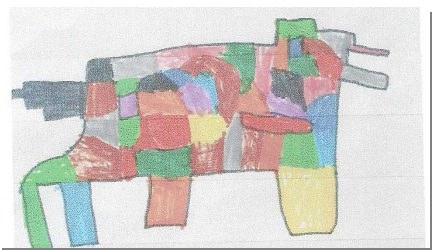


Figura 34 - Desenho do monstro

Depois de **Pedro** ter construído um “monstro de legos” e posteriormente ter feito a sua representação gráfica, diz-me: “- *Susana eu quero colocar este trabalho no meu portefólio.*”

Educadora: - *Está bem, mas podes então falar-me um pouco à cerca dele?*

Pedro: “- *Sim, eu escolhi este desenho, porque é divertido e colorido. Primeiro eu fiz um monstro com legos e depois fiz o desenho do monstro, para guardar e nunca mais me esquecer daquele monstro, porque os legos tinham que ser desmontados. E assim o monstro vai poder ser guardado no meu portefólio.*”

Educadora: “- *E onde queres colocar este registo?*”

Pedro: “- *Nas coisas importantes que eu vivi na escola.*”

A escolha do Pedro mostra-nos claramente que esta criança entende as regras da sala, pois este tem conhecimento que os trabalhos realizados com legos tem que ser posteriormente desmontados para a sala ser arrumada, pelo que, encontra uma estratégia para solucionar esta dificuldade. O Pedro percebeu o valor da documentação que ao documentar os seus trabalhos estes permanecerão ao seu alcance.

A criança fala sobre as suas realizações, expressa sentimentos sobre estas e desenvolve a noção que ao realizar estas escolhas, estas perduraram para sempre no seu portefólio.

O próximo registo remete-nos para a relação entre a escola e a família.



Figura 35 – Desenho da Diana

Depois de ter realizado um desenho na área da expressão plástica a **Diana** mostra o seu interesse em que este ganhe um lugar no portefólio descrevendo: “- *Eu vou pôr este desenho no meu portefólio, porque fiz em casa e acabei na escolinha. Fiz o Pai Natal, mas faltava as renas, porque não cabiam, mas fiz as meninas e as prendas e fiz a neve de quando nevou em Guimarães e parecia Natal outra vez, e por isso é que eu fiz este desenho, também fiz a árvore de Natal e o Pai Natal a entrar na chaminé.*

A neve está pintada de azul, porque o branco não se notava.”

Neste registo podemos observar que a criança possui a liberdade de transportar trabalhos de casa para a escola e da escola para casa.

São descritos acontecimentos importantes para ela, como o de nevar em Guimarães, algo que esta criança nunca tinha experienciado. Num breve registo a Diana estabelece uma ligação entre a neve e o Natal, apesar desta situação não ocorrer no nosso país a Diana tem consciência de que ocorre noutros locais do mundo.

No final do registo explica como resolveu o problema da neve ser branca e a folha também.

De facto a leitura atenta dos portefólios através destes olhares dá-nos informações sobre as crianças, o contexto, e a pedagogia implementada pelo educador. As experiências-chave e as áreas de conteúdo, podem funcionar com princípios facilitadores destas análises.

3 – Análise e discussão dos dados e informações

Este estudo visa conhecer o processo de construção de portefólios, tendo como questão central: *Como levar a cabo uma avaliação alternativa das crianças através de construção de portefólios de aprendizagem?*

No ano lectivo 2008/2009 foi implementado na sala do jardim-de-infância de S. Francisco a avaliação através de portefólios de aprendizagem das crianças.

Ainda antes da decisão de avaliar através de portefólios já existia a preocupação em levar a cabo a realização de observações das crianças da sala.

Inicialmente utilizava vários formatos de observação e a sua escolha dependia do momento em que se realizava a observação e do objectivo em questão. Também realizava registos de observação para preencher o C.O.R. A opção pela utilização do C.O.R. tem a ver com o facto de implementar o modelo curricular High-Scope na medida em que guiava os registos de observação realizados. O espaço e o ambiente educativo eram avaliados através do instrumento P.I.P.

Com o preenchimento do C.O.R. o ciclo observar, planificar, avaliar, passa a ser realizado com mais facilidade. Apesar de ter consciência de que este é um processo em constante mudança e que exige uma constante reflexão, a utilização deste instrumento de avaliação veio contribuir para que a educadora adquirisse um maior conhecimento sobre esta dimensão pedagógica.

A realização do ciclo observar, planificar, avaliar foi sempre acompanhada por bastantes dúvidas e dificuldades, avanços e retrocessos. A observação, planificação e avaliação é um processo dinâmico utilizado pelo adulto, necessário para identificar as possibilidades de aprendizagem da criança e encontrar caminhos para as apoiar e criar condições para que possam ampliar as suas aprendizagens. Ao longo da implementação do processo de construção de portefólios a educadora procurou observar e escutar cada criança individualmente e em grupo baseando-se nas necessidades e interesses das crianças, para organizar a sala, planificar actividades e realizar novas observações.

Quando o adulto está a observar, escutar e conversar com as crianças está a criar oportunidades para conhecer os interesses e capacidades das mesmas.

A relativa insatisfação com as práticas de observação e avaliação suscitou o interesse e o aparecimento deste estudo. O processo de construção de portefólios foi

sofrendo várias alterações e modificações que tornaram possíveis várias aprendizagens significativas, sendo assim, de seguida será realizada uma breve discussão sobre as informações recolhidas ao longo do mesmo.

O processo inicia-se com a procura e experimentação de técnicas e estratégias de observação, escuta e documentação do que observava e escutava.

Comecei por observar uma criança por dia, mas após várias recolhas analisadas, cheguei à conclusão que esta não era a melhor opção, modificando assim a sua proposta, para começar a observar a partir das experiências de aprendizagem que queria verificar. Nesta fase inicial do processo apenas a equipa educativa se encontrava a tomar decisões sobre o que observar e o que fazer com os registos seleccionados.

Constatee que as crianças tinham pouca intervenção no percurso de implementação de portefólios. Estas apenas contactavam com um adulto que recolhia algumas evidências consideradas importantes ou evidências que as crianças pediam para registar.

Para que as crianças pudessem ter voz e participar neste processo surge a decisão de construção de uma história.

Este foi um passo muito importante para facilitar o envolvimento das criança no processo a ser implementado. A partir daqui através da análise aos diálogos podemos verificar que as crianças para além de aceitarem a proposta, começam a dar sugestões para a sua concretização.

Neste momento assiste-se a uma maior participação da criança no processo, mas que é interrompida pela postura da educadora que começa a definir uma estrutura e organização a incluir nos portefólios. As sugestões das crianças e as reflexões realizadas vêm mostrar à educadora que os portefólios devem ter em conta os interesses das crianças. Sendo assim as crianças passaram a ter um papel activo , nomeadamente, na escolha das categorias dos portefólios.

Este foi o ponto de situação onde surgiram mais dúvidas, avanços e retrocessos.

A implementação da construção de portefólios de aprendizagem da criança sucedeu-se lentamente, por vezes avançaram-se alguns passos, mas também houve momentos onde se retrocedeu. Foram surgindo novas ideias ao serem consideradas as falas das crianças, que através de sugestões alteraram muitas vezes o caminho a seguir.

Como se disse atrás nem sempre foi fácil para mim ouvir e integrar as sugestões das crianças, contudo perante o impasse em que me encontrava foram as sugestões das crianças que me fizeram avançar no processo.

Assim o caminho a seguir foi construído em cooperação pela educadora e crianças da sala. As crianças ao fornecerem sugestões para os portefólios envolveram-se no processo, pois este passa a ser construído de acordo com os seus interesses e sugestões.

Ao escutar as sugestões das crianças e ao integrá-los, a educadora pôde construir um processo de colaboração na construção de portefólios, descobrindo em conjunto novas ideias de registos ou categorias a serem incluídos, novas estratégias a implementar e a procurar novos espaços e recursos.

Um dos exemplos que surge da escuta da crianças é o recurso a fotografias e a registos mais antigos, que veio permitir um leque de possibilidades na construção de aprendizagens das crianças.

“Olhar as fotografias faz com que as crianças pensem sobre suas próprias realizações – e com que se envolvam no processo de seleccionar itens para inclusão nos portefólios. A maioria das crianças gosta de olhar fotos de si mesma. Elas examinam cada fotografia cuidadosamente para se encontrarem, elas gostam de falar daquilo que estava acontecendo quando as fotografias foram tiradas.” (Shores e Grace, 2001, p.100).

Esta foi uma estratégia que resultou, pois o facto de não terem sido realizados registos nos anos lectivos anteriores, entristecia a educadora, pois esta achava que os portefólios ficariam incompletos, por apenas mostrarem as aprendizagens de um grupo de crianças ao longo de apenas um ano lectivo.

O foco de atenção da educadora são as crianças, nomeadamente as suas sugestões e aprendizagens, este foco de atenção vai permitir que esta educadora promova mudanças e transformações na sala e na pratica pedagógica.

Num determinado momento reparei que cada portefólio mostrava apenas a individualidade de cada criança o que fez com que observasse mais sistematicamente as conversas das crianças em grupo. Esta análise vem sustentar informações muito importantes, pois até àquele momento não verificava que apenas algumas crianças se sentiam à vontade a falar em grupo, pelo que passei a partir daqui a definir um conjunto de estratégias, como a realização de jogos, perguntas direccionadas para as diferentes crianças, para que todos tivessem o direito de se expressarem em grupo.

Outra análise realizada tornou possível uma reorganização da sala, foi a análise às respostas sobre a questão “onde gostas menos de brincar na sala”, questão que surge no desenrolar de observações que evidenciam que a área da biblioteca era pouco frequentada, o que também se vem a confirmar através das respostas obtidas, pois estas destinavam-se maioritariamente à área da biblioteca. Com a dificuldade de melhorar a biblioteca da sala, dá-se início à procura de soluções em que as crianças se envolvem. Isto só é possível numa sala que considere a criança como participante em toda a acção, pois caso contrário perderíamos a oportunidade de experienciar todas as sugestões dadas pelas crianças.

Sendo assim todas as crianças passam a ser sócias da Biblioteca Municipal de Guimarães explorando os livros em casa e na escola. As crianças começaram a desenvolver o gosto pelo livro. Depois de algumas vezes a deslocarmo-nos à biblioteca, este passa a ser um procedimento obrigatório, pois quando acontecia estar a chover as crianças perguntavam frequentemente, “Quando é que voltamos à biblioteca?”, o que acontecia logo que possível novamente.

No que diz respeito ao envolvimento das famílias, podemos considerar que este é mais um factor providenciado pela construção de portefólios. Os pais ao observarem os portefólios, puderam aperceber-se do trabalho desenvolvido no ensino pré-escolar, valorizando através de agradecimentos à educadora e informações divulgadas pela comunidade envolvente, como o caso da mãe da Ana Carolina que levou o portefólio para mostrar às colegas de trabalho. O portefólio desocultou assim as vivências das crianças, para todos os que o espreitaram.

A participação dos pais na sala passa a acontecer mais frequentemente, pois criam-se momentos para a exploração de portefólios, as conversas informais sobre o mesmo são potenciadas e acontecem mais frequentemente, pois todos gradualmente se envolvem no processo e têm interesse em perceber as aprendizagens construídas pelos seus filhos.

Este processo fornece condições para que as famílias consigam ter acesso a mais elementos e mais informações sobre os seus filhos, revelando assim mais interesse, deslocando-se à sala mais frequentemente.

Ao analisar a documentação a inserir no portefólio, pode ser retirada muita informações sobre as experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças, a pedagogia implementada na sala, o apoio dos adultos, as mudanças ocorridas, etc.

O portefólio apoia a educadora a ter outro olhar sobre as aprendizagens das crianças apoiando a reformulação das suas práticas. O processo levado a cabo implicou a implementação da observação e escuta da criança documentadas nos seus portefólios, o que permite identificar as dificuldades encontradas, a procura da sua resolução e a partilha de informações.

A implementação deste processo permite que para além da introdução de mudanças nas práticas pedagógicas da sala, também outro leque de experiências sejam vivenciadas.

O processo de transformação suscitou o interesse de outros profissionais. Este processo foi acompanhado com curiosidade pelos restantes profissionais de educação da instituição, mas mais de perto por uma educadora que mostrava bastante interesse em enveredar pelo mesmo caminho.

Ao enveredar pelo processo de construção de portefólios realizei um conjunto de aprendizagens em conjunto com as crianças. As minha principais aprendizagens tiveram início com a conquista de uma maior segurança na realização de observações e posterior documentação, pois para a continuidade deste processo é necessário encontrar estratégias para observar, registar e reflectir sobre eles e partilhar com as crianças e colegas. Com a realização sistemática de recolhas de novas informações e a partilha da mesma na universidade, este processo passa a decorrer com mais facilidade, pois passam a ser muitos os intervenientes que guiam as reflexões.

Apesar deste ser um processo moroso e difícil, é extremamente gratificante a todos os níveis. Depois de se começar não se pode suster, pois as crianças da sala adquirem o seu ritmo e querem observar novos conhecimentos nos seus portefólios, o que exige da educadora uma entrega constante e diária a este processo, registando as observações, analisando e reflectindo, seleccionando, sempre em partilha com a criança.

Outra aprendizagem relevante foi a realização de documentação onde se pode ver as aprendizagens das crianças. Isto acontece através de um processo de reflexão e análise realizada sobre as recolhas de evidências efectuadas, permitindo a partilha de informação com as crianças e seus pais.

A partilha de informação com os pais passou a ser mais completa, pois o portefólio de cada criança, revelou ser um suporte que sustenta o dialogo com os pais e a avaliação.

As crianças envolveram-se neste processo assumindo o portefólio como seu, tal como poderemos verificar no registo do Pedro que ao levar o seu portefólio para casa.

Podemos terminar dando ênfase aos receios e dúvidas que acompanharam este processo, pois apesar de estarmos perante um processo em que algumas dúvidas se vão dissipando à medida que vai evoluindo, estamos também perante um processo onde surgem outras dúvidas e questões. Este não se trata de um processo linear, mas sim em constante modificação.

Um dos receios iniciais, era o de que as crianças não se envolvessem no processo de construção de portefólios, mas este receio foi-se dissipando à medida que as crianças forma dando sugestões.

Numa fase inicial foi bastante complicado gerir a escuta da criança e a prática da criança participativa em todo o processo, apesar de defender a perspectiva da Pedagogia da Participação, a verdade é que em vários momentos dei por mim a pensar em decisões que iria tomar, mas as sugestões das crianças e as reflexões realizadas fazem com que o processo ocorra de acordo com as perspectivas teóricas defendidas.

Ao longo de todo o percurso de construção de portefólios as dúvidas e incertezas eram muitas, mas as sugestões das crianças, a partilha de informações com os intervenientes, as reflexões constantes levaram a que este fosse avançando até chegar ao fim.

4 – Conclusões

Segundo Bogdan, Biklen (1994), na escolha de um estudo devemos ter em conta algumas sugestões tais como, “Escolha um assunto cuja extensão e dificuldade lhe pareçam razoáveis, a fim de que este possa ser concluído com as fontes existentes e dentro do prazo previsto. Leve também em conta as suas capacidades... Tente limitar o número de horas que a ele se dedica, bem como a extensão da revisão que faz.” (p.85).

Escolhi a presente citação para dar início às conclusões deste estudo pelo facto de que estas palavras assumem uma importância relevante no mesmo, na medida em

que considero não ter seguido tal conselho, o que me trouxe alguns problemas posteriores.

A realização de portefólios que documentem as aprendizagens da criança, para além de exigir partilha de informações entre criança e adulto, exige também bastante trabalho e tempo disponível por parte da educadora. A acumulação de registos e sua posterior análise, a organização conceptual, as reflexões realizadas vêm confirmar a afirmação anterior.

Tendo em conta as solicitações permanentes no dia-a-dia de uma sala de jardim-de-infância com crianças de idades compreendidas entre os 5 e 6 anos, o tempo utilizado ultrapassou o tempo lectivo disponível, para que os portefólios permanecessem constantemente actualizados.

Uma das maiores dificuldades encontradas foi a selecção de registos de observação a colocar no presente estudo, pois todos documentavam experiências de aprendizagem significativas, pelo que a tendência inicial foi a colocação de um número excessivo dos mesmos, que aos poucos foi sendo reduzido. O querer transmitir aos outros todo o processo faz com que se queira mostrar tudo o que foi realizado, mas a necessidade de reduzir as páginas fazendo com que seja possível ler o estudo, faz com que ao contar a “história” que se desenrolou se tenham também que seleccionar apenas os registos mais significativos. Sendo assim a descrição e a análise de dados e informações foi dificultada, exactamente pela existência de um grande número de registos e evidências de cada portefólio.

Apesar das dificuldades um dos factores que impulsionou o terminar desta investigação, foi o interesse do investigador pelo assunto desta investigação, pois já desenvolvia interesse sobre as questões de observação e registo desde o período de estágio profissional.

“Sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a fazer um trabalho banal.” (Bogdan, Biklen, 1994, p.86).

Um dos objectivos iniciais deste estudo tinham a ver com o delinear uma estrutura para o portefólio. Tal como podemos verificar ao ler a descrição deste estudo neste percurso inicial senti-me um pouco perdida demorando algum tempo a assentar as ideias, pois envolvia-me de tal modo com as crianças que me esquecia de certos passos a seguir.

A construção de portefólios deveria ser um processo com uma determinada sequência de acontecimentos, mas como o receio que o tempo passasse estava sempre enraizado no meu pensamento, inicialmente foi difícil determinar o caminho certo a seguir. As solicitações de um dia a dia no jardim de infância são tantas que dificultam a concretização do mesmo.

Apesar de inicialmente existir uma dificuldade em escutar a criança, este processo foi construído de acordo com essa escuta realizada e os interesses e aprendizagens das crianças foram assim documentados. Estes pressupostos foram assim acontecendo gradualmente, à medida que me apercebia que as crianças se envolviam em todo o processo, fui também desafiando a que estas dessem sugestões e as mesmas passassem a ser implementadas.

A delineação da estrutura do portefólio foi talvez a parte do processo a que se dedicou mais tempo. Implica que gradualmente as crianças e o adulto se envolvam e se interessem pela construção de portefólios para assim poderem continuar.

Outro dos objectivos propostos por este estudo era o de descrever as estratégias utilizadas pela educadora para observar, registar, documentar, organizando assim as observações e evidências, mas encontrar um caminho não acontece de imediato, pois é exigido muito “treino”. As estratégias de observação e os formatos de registos vão sendo alterados ao longo do tempo.

Este é um procedimento flexível que nos leva a caminhar para a frente e logo de seguida para trás, tal como aconteceu com o desenvolvimento de estratégias sobre a observação.

A pesquisa e a prática de observação devem ocorrer sistematicamente para que possam ser recolhidas informações de todas as crianças e em todas as áreas educativas, documentando assim as diferentes experiências de aprendizagem.

Ao documentar as realizações e falas das crianças a educadora construiu conhecimentos alargados sobre as crianças da sala, a análise da documentação permitiu a realização de reflexões sobre a prática pedagógica implementada e levou à sua modificação.

Os acontecimentos foram sendo revelados através da realização de incidentes críticos, a selecção dos mesmos era partilhada entre educadora e crianças através de diálogos e reflexões sobre os mesmos.

As estratégias de observação utilizadas foram: a observação directa das crianças, a realização de entrevistas informais de breves questões, a recolha de fotografias e a utilização de amostras de trabalhos das crianças.

Para apoiar o processo de observação, registo e análise foi utilizado o C.O.R. A utilização do C.O.R veio apoiar a educadora a registar sobre todas as crianças em todas as áreas de conhecimento.

Noutro objectivo deste estudo pretendeu-se identificar e descrever os modos como as crianças se apropriam e se envolvem no processo de construção de portefólios.

É impressionante e gratificante a comunicação que acontece entre adulto e crianças da sala neste processo de construção de portefólios. Os diálogos e conversações passam a realizar-se de forma democrática e aberta, a criança compreende que pode participar, pois é escutada e apoiada pelo adulto.

As decisões das categorias a incluir no portefólio, vêm mostrar-nos como as crianças desde logo se envolvem no processo. Ao escutar a criança o adulto dá assim a oportunidade para que esta se envolva e ainda tem ele próprio a possibilidade de ao reflectir sobre esta escuta modificar a sua prática educativa.

À medida que as criança se envolveram no processo de construção de portefólios o adulto aprofundou o conhecimento sobre cada criança da sala. A observação veio permitir a documentação das aprendizagens das crianças. Inicialmente os diálogos das crianças eram mais curtos, o adulto intervinha mais frequentemente, mas as oportunidades e estratégias criadas vêm colmatar esta situação e gradualmente o adulto intervém com menos frequência. A análise da documentação recolhida neste estudo veio trazer à educadora informações sobre as intervenções das crianças em grupo, o que levou à utilização de estratégias.

As crianças tiveram a oportunidade de realizar escolhas para os seus portefólios. O leque de oportunidades de escolhas acontecia livremente, mas o apoio na realização de reflexões sobre o que era colocado no portefólio acompanhou todo este processo. Este processo veio assim favorecer o desenvolvimento do pensamento reflexivo nas crianças que nele se envolvem.

Foram criadas oportunidades de diálogos, negociações, revisões dos seus portefólios, comentários a fotografias, ou seja, as crianças tiveram a oportunidade de se envolverem neste processo de várias formas o que possibilitou que fossem reconhecendo as suas aprendizagens realizadas, mostrando ao longo do tempo uma

capacidade de meta-cognição, nomeadamente, quando apreciavam e falavam sobre as aprendizagens reveladas nos trabalhos e evidências.

Por fim e num último objectivo pretendia-se conhecer e explicitar o processo de partilha de informação com as crianças e com os pais.

Os portefólios estavam colocados ao alcance das crianças, famílias ou quem os quisessem observar, como uma estratégia de partilha de informação com as crianças e pais. Ao observar os portefólios as crianças observam as aprendizagens realizadas e prespectivam aprendizagens futuras.

A colaboração e partilha de informação com os pais veio alargar os horizontes dos portefólios em construção. Os pais trouxeram para a sala informações sobre as crianças que a educadora não poderia ter acesso por nenhuma outra via, levaram também consigo conhecimentos sobre as aprendizagens e conhecimentos dos seus filhos e puderam falar sobre elas com outras pessoas.

A partilha sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido na sala foi uma constante, é fundamental que todos os intervenientes envolvidos percebam e compreendam os passos que se estão a seguir.

A concretização dos portefólios foi muito gratificante pelas experiências de aprendizagem que proporcionaram às crianças, aos pais, à educadora. Este veio facilitar a comunicação entre os diversos intervenientes.

A troca de informações entre a equipa pedagógica da sala onde ocorreu o presente estudo foi essencial para que as informações recolhidas fossem analisadas por todos os intervenientes e para que os momentos de reflexão fossem auxiliados através de momentos de discussão em equipa.

As reuniões entre a restante equipa pedagógica da instituição destinadas a discussões sobre o processo a ser desenvolvido, ocorreram em maior número.

Desde o primeiro ao último momento do processo de construção de portefólios a perspectivas da participação que considera que a criança aprende pela acção com capacidades e competências deve ser tida em conta, não só no ao nível das ideias, mas na acção a desenrolar-se na sala de aula, pois por vezes corremos o erro de pensar de acordo com a pedagogia da participação, mas não em consonância com as ideias que defendemos. O profissional de educação deve lutar para que tal não aconteça, a reflexão sobre a sua acção é o melhor meio para avaliar e modificar as suas práticas.

É importante que se tenha em conta que apesar da construção de portefólios exigir um esforço por parte dos seus intervenientes, faz com que se enverede por um

caminho onde a avaliação ocorre por meio de diálogo com a participação activa das crianças.

Foi construído um percurso de aprendizagem e desenvolvida uma prática de observação, escuta da criança e avaliação que não mais abandonarei. Depois desta experiência com convicção procurarei sempre com as crianças encontrar soluções para ir respondendo às dificuldades que foram surgindo.

Referências Bibliográficas

Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget: Lisboa

Angotti, M. (2007). Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In Oliveira Formosinho, J., Kishimoto, T. e Pinazza, M. (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro*. (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.

Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Dewey, J. (1953). *Como pensamos*. Companhia Editorial Nacional: São Paulo.

Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. Companhia Editorial Nacional: São Paulo.

Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata

Dewey, J. (2005). *A concepção democrática da educação*. Viseu: Livraria Pretexto Editora.

Edwards, C., Gandini, L. E Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed

Estrela, A., Ferreira, J. e Caetano, A. (1993). *Avaliação em Educação*. Lisboa: Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de L' Education.

Estrela, A. e Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Faria, A. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In Oliveira Formosinho, J., Kishimoto, T. e Pinazza, M. (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro*. (pp. 277-292). Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora

Fernandes, M. (2005). *O Portefólio na educação de infância: Estratégia de reflexão dos educadores e das crianças*. Original não publicado, Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In Blatchford, I. (Orgs.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editora.

Ferland, F. (2006). *O Desenvolvimento da Criança No Dia-A-Dia*. Lisboa: Climpesi Editores.

Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedago.

Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições ASA.

Gómez, G., Flores, J., e Jiménez, E. (1999). *Metodologías de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – das concepções às práticas*. Penafiel: Editorial Novembro.

Gronlund, G. and Engel, B. (2001). *Focused portfolios, a complete assessment for the young child*. St. Paul: Redleaf Press.

Helm, J. e Beneke, S. (2003). *O poder dos projectos. Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Helm J. (2003). A importância da documentação. In Helm, J. e Beneke, S. (Orgs.) . *O poder dos projectos. Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. (pp. 151 – 154). Porto Alegre: Artmed.

High/Scope. (1989). *Program Implementation Profile (PIP)*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.

High/Scope. (1992). *Manual Child Observation Record*. (PIP). Ypsilanti, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.

Hohamann, M. e Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Katz, I. e Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kilpatrick, W. (2005). *O método de projecto*. Viseu: Livraria Pretexto: Edições Pedago.

Klenowsky, V. (2005). *Desarrollo de portafolios – para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

Macdonald, S. (1997). *The portfolio and its use, a road map for assessment*. Little Rock: Southern Early Childhood Association.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

McLaughlin, M. e Vogt, M. (1996). *Portfolio in Teacher Education*. United States: International Reading Association.

Mesquita – Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.

Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogia progresista. In Trilla, J. (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp.15 – 36) Barcelona: Editorial GRAÓ.

Oliveira Formosinho, J. e Formosinho J. (2001). *Associação criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga livraria Minho.

Oliveira Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de Infância. In Oliveira Formosinho, J. (Orgs.), *A supervisão na formação de professores I, da sala à escola*. (pp. 144-165). Porto Editora: Porto.

Oliveira Formosinho, J. (2002). A investigação no âmbito da supervisão. In Oliveira Formosinho, J. (Orgs.), *A supervisão na formação de professores II, da organização à pessoa*. (pp. 171-194). Porto Editora: Porto.

Oliveira Formosinho, J. (2002). Um capítulo metodológico: os estudo de caso. In Oliveira Formosinho, J., e Kishimoto, T. (Orgs.), *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. (pp.89-108). São Paulo: Pioneira Thomson.

Oliveira Formosinho, J., Katz, L., McCellan, D., & Lino, D. (2003). *Educação Pré-escular – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Oliveira Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira Formosinho, J., Kishimoto, T. e Pinazza, M. (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro*. (pp.-13-36). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira Formosinho, J., Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artemed.

Oliveira Formosinho, Lino, D. e Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo um práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira Formosinho, J. (2008a). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira Formosinho, J. (2008b). *Pedagogia em Participação: A Perspectiva da Associação Criança*. Revista Pátio. Porto Alegre: Artemed.

Oliveira Formosinho, J. (2010, Janeiro/Abril). *O Projecto DQP (EEL): uma apresentação*. Cadernos de Educação de Infância, pp. 7-12.

Pais, A. e Monteiro, M. (2002). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Original não publicado, Instituto de Estudos da criança, Universidade do Minho, Braga.

Parente, C. (2010, Janeiro/Abril). *Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças*. Cadernos de Educação de Infância, pp. 34-38.

Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In Oliveira Formosinho, J., Kishimoto, T. e Pinazza, M. (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro*. (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.

Ribeiro, L. (1990). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Prtfólios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.

Shores, E., e Grace, C. (2004). *El portafolio passo a passo. Infantil e primaria*. Barcelona: Editorial GRAÓ

Shores, E., e Grace, C. (2001). *Manual de portefólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Sousa, A. (2009). *Avaliação do desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Trilla, J., Cano. E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández, J., Monteagudo, J., Gros, B., Imbernón, F., Lorenzo, N., Monés, J., Muset, M., Pla, M., Puig, J., Illera, J., Solà e Vila, I. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Valadares, J. e Graça, M. (1998). *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*. Amadora: Plátano Editora.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande, a prática educativa de Ana*. Porto Editora: Porto.

Vieira, F. e Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In Oliveira Formosinho, J., Kishimoto, T. e Pinazza, M. (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro*. (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.

Vilar, A. (1996). *A Avaliação dos Alunos no Ensino Básico*. Lisboa: Edições Asa.

Villas Boas, B. (2006). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Lisboa: Edições Asa.

Legislação:

Lei-Quadro de Educação Pré-escolar - Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro.

Perfil Específico do Educador de Infância - Decreto-lei nº 240/2001, 30 de Agosto.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Autor.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Autor.

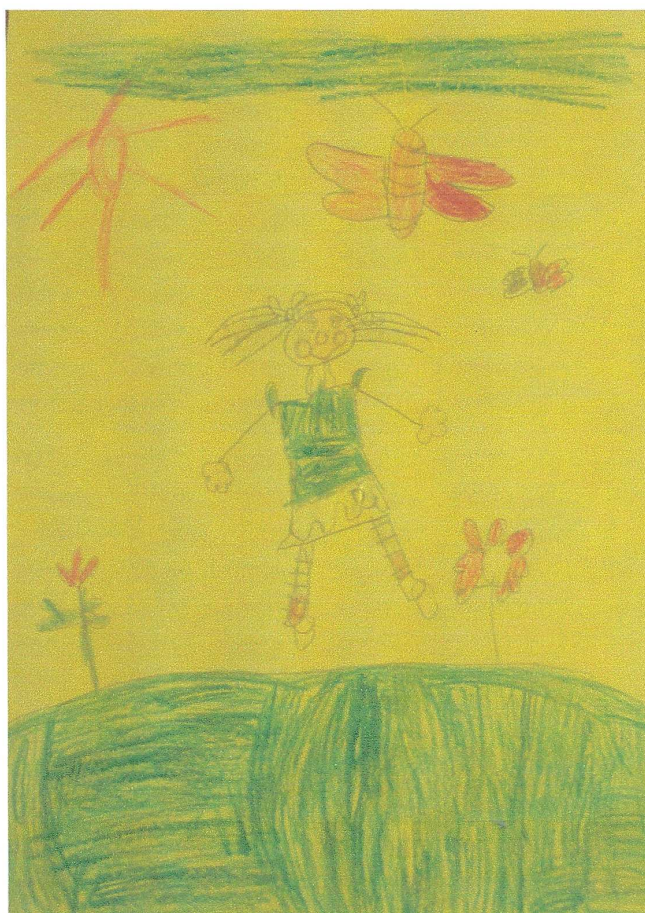
ANEXOS

ANEXO A

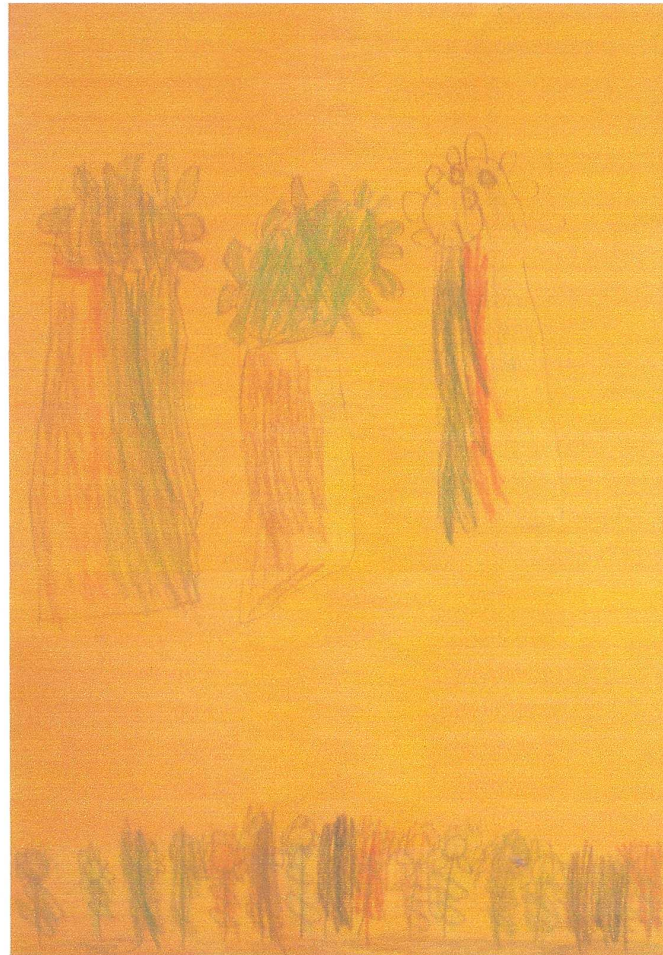
História “Clara e a sua caixa mágica”

Clara e a sua caixa mágica

Era uma vez uma menina muito pequenina, com uns longos caracóis dourados e que vestia todos os dias um vestido azul com folhinhos brancos e uns sapatinhos a condizer, usava também uma blusa cor-de-rosa e umas meias às riscas brancas e rosa.



Esta menina chamava-se Clara e vivia muito, muito longe daqui, no meio de uma floresta encantada, com árvores enormes que falavam com ela todos os dias, o chão dessa floresta estava repleto de flores coloridas que ela gostava muito de apanhar para enfeitar as jarras da sua casa e fazer lindos trabalhos.



A sua casa era toda feita de madeira e foi construída no meio de duas árvores, no seu jardim, havia um enorme lago, cheio de nenúfares onde as rãs saltitavam constantemente de uns para os outros. O lago tinha uma água tão límpida, que se podia ver os peixinhos de escamas coloridas a bailar.



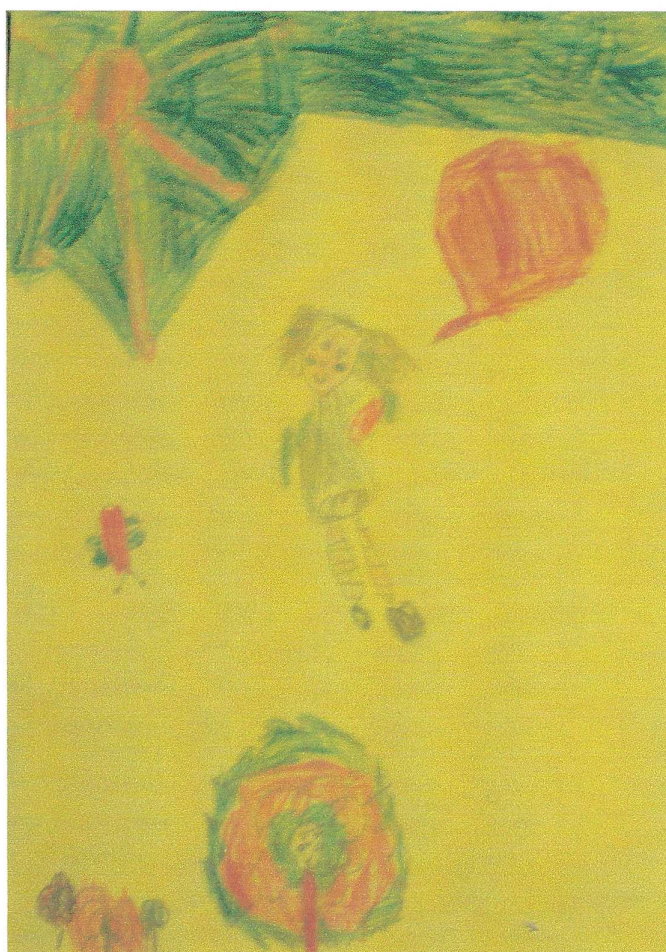
No cimo de uma das árvores que pertenciam ao seu jardim, existia uma cabana, onde Clara passava a maior parte do seu tempo.



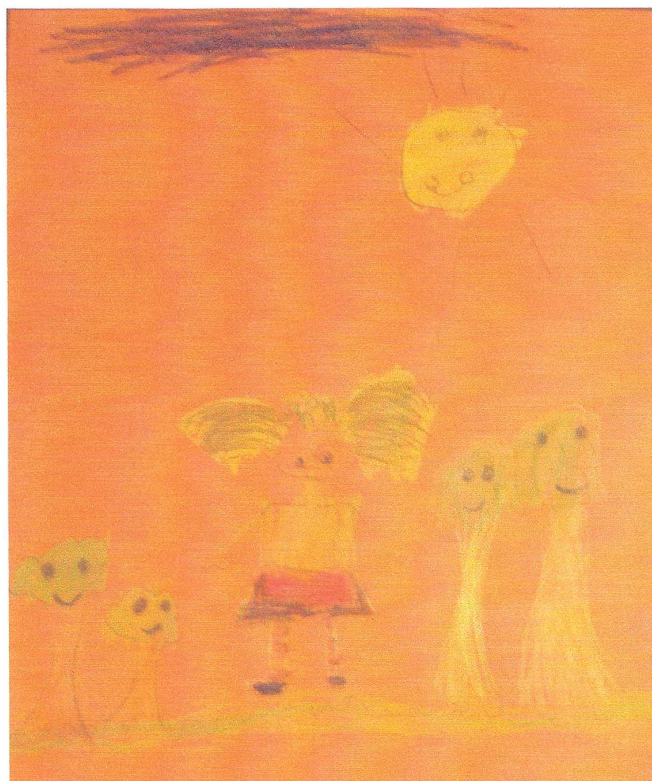
Todas as manhãs Clara acordava, bem cedo e ia passear pela floresta, no caminho ia conversando com as suas amigas árvores, para cada árvore Clara tinha um nome e nunca se enganava quando chamava por cada uma delas.



Naquele dia Clara tinha uma pressa especial, acordou cheia de novas ideias e precisava da ajuda dos animais da floresta.



As árvores sabiam que o que Clara mais gostava era de brincar com os animais da floresta e sempre que Clara entrava na orla da floresta logo as árvores lhes indicavam o caminho até eles, caminho esse que Clara percorria a correr para assim poder chegar mais rápido.



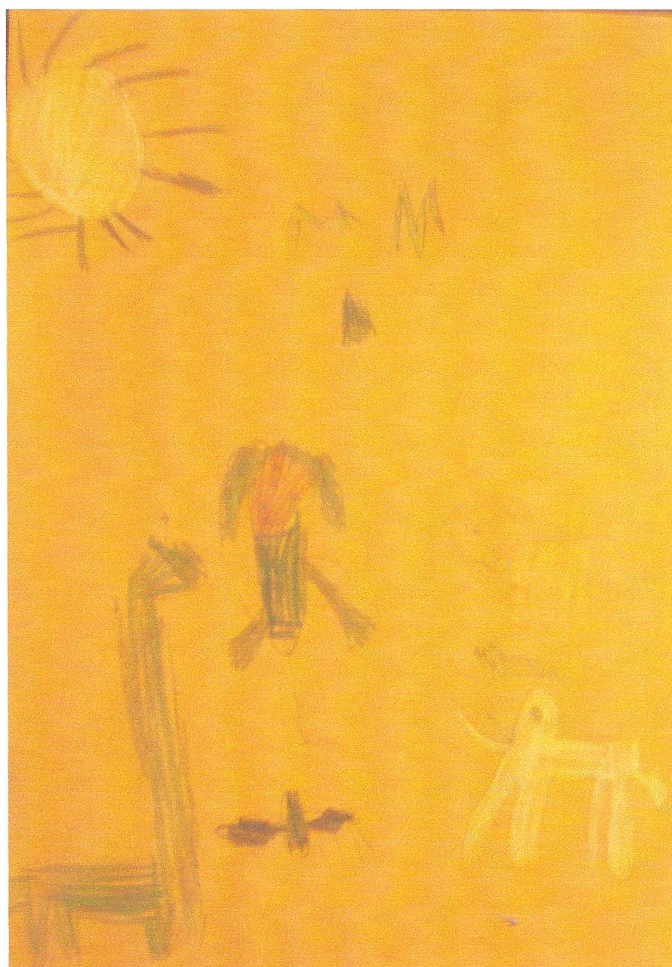
As árvores tinham informado a Clara de que todos os animais se encontravam reunidos perto do rio, pois estava um dia de Primavera, florido e muito, muito quente e todos se queriam refrescar.



Quando Clara chegou ao rio, lá estavam eles, os antílopes, os leões, os leopardos, os tigres, os elefantes, as girafas, os crocodilos, os rinocerontes, as zebras, os ursos, os pássaros, ... e todos os animais que possam imaginar. Ali naquela floresta todos os animais eram bons amigos e todos se encontravam a tomar banho, beber água e a brincar.



Quando viram Clara chegar foi uma agitação no rio, pois todos foram cumprimentar a Clara com grande alegria e instalou-se a confusão.



Depois de algum tempo de agitação Clara diz:

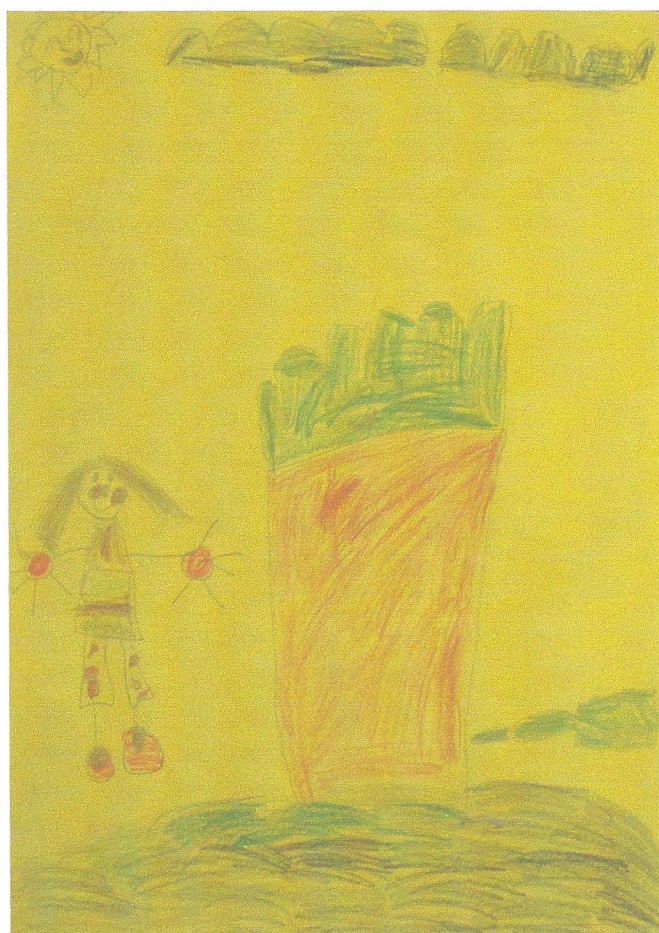
- Tenham calma meus amigos, hoje preciso da vossa ajuda, por isso é que cheguei aqui a correr.

Rinoceronte: - O que foi Clara, diz-nos, nós estamos aqui para te ajudar no que precisares.



Clara: - Preciso de arranjar muitos materiais aqui na floresta, pois tive umas ideias fabulosas quando acordei esta manhã. Tenho andado triste ultimamente, pois os meus trabalhos não têm sido especiais, mas os que vou fazer hoje com a vossa ajuda de certeza que vão ser.

Crocodilo: - Há pois vão, vão, nós vamos-te ajudar, é só dizeres o que precisas.



Clara: - Preciso de folhas, flores, pedras, cogumelos, musgo, carvão, água, ...

Pássaro: - Vou já ao trabalho, vou sobrevoar a floresta e trazer-te tudo o que precisas.



De repente todos os animais da floresta tinham dispersado pelo meio das árvores. Passado algumas horas, os animais tinham reunido tudo o que Clara precisava.



Clara voltou para a sua casa novamente, com muita pressa, estava ansiosa por começar a trabalhar, quando lá chegou correu para a sua cabana da árvore e deitou mãos ao trabalho. Depois de algum tempo Clara tinha realizado um trabalho fabuloso e disse:

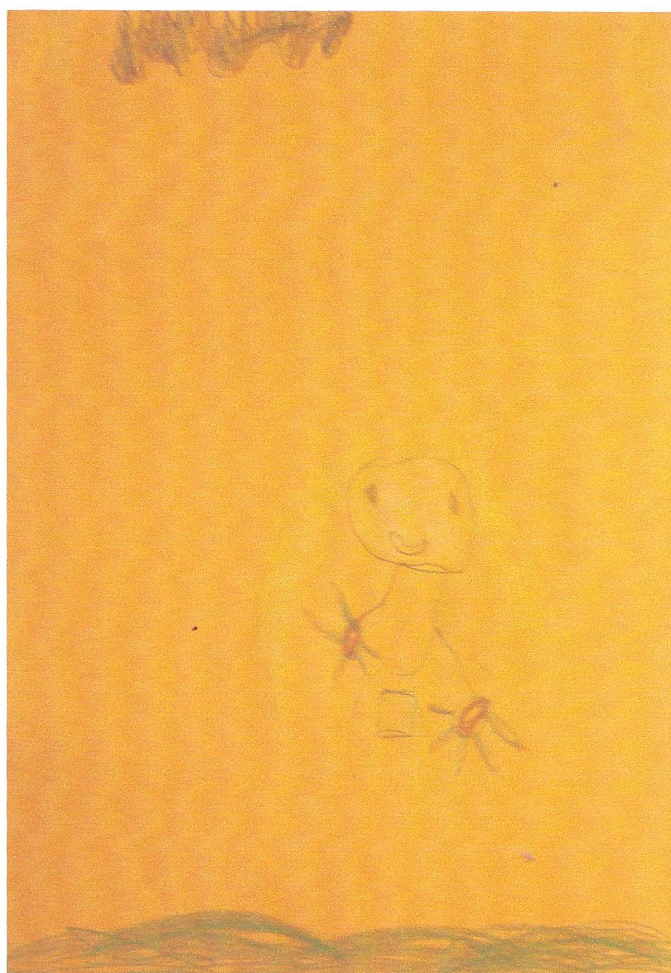
- Há muito tempo não fazia um trabalho tão especial, este vou colocá-lo na minha caixa mágica.



Clara tinha uma caixa mágica, onde guardava os trabalhos mais importantes que realizava e os outros guardava apenas numa pasta.



Pegou então num bloco e escreveu todos os passos que efectuou para realizar o seu trabalho, escreveu que foi à floresta, que foi ajudada pelas árvores a encontrar os animais, e pelos animais a encontrar os materiais, descreveu todos os materiais que utilizou e tudo o que sentiu ao fazer aquele trabalho, no fim rasgou a folhinha do bloco e colocou-a em que tinha participado.



Abriu a sua caixa mágica e ao abri-la, como por magia todas as boas recordações lhe vieram à memória, desfolhou os trabalhos um por um, e lembrou-se de quanto foi feliz ao fazê-los, depois voltou a coloca-los todos novamente lá dentro e fechou a caixa mágica. Clara chamava a sua caixa mágica de baú encantado.

Sempre que Clara abria a sua caixa mágica, era como se ficasse novamente mais pequena do que o que já era e estivesse novamente a fazer os trabalhos de que tanto gostou.

Aquela era uma caixa mágica muito especial, Clara ia guarda-la para toda a sua vida.



ANEXO B

Registo de observação do reconto da história “O Nabo Gigante”

Era uma casa que tinha lá um velho e uma velhinha, e eles tinham lá:

- uma vaca castanha
- dois porcos barrigudos
- três gatos pretos
- quatro galinhas sarapintadas
- cinco gansos brancos
- seis pintainhos amarelos



E depois o velhinho semeou as sementes na terra:

- Dois pacotes de ervilhas
- Dois pacotes de cenouras
- Dois pacotes de feijões

E depois eles foram dormir e depois quando acordaram, nasceram nabos gigantes, e o velhinho quis ir apanhar o nabo gigante e não conseguiu, foi então chamar a velhinha

Depois puxaram, puxaram

Sacudiram, puxaram com mais força e nada.

Depois a velhinha teve uma ideia, foi chamar a vaca castanha para puxar o nabo gigante e não conseguiu. Depois chamaram os porcos barrigudos.

- Puxaram, puxaram
- Sacudiram, sacudiram
- Puxaram com mais força
- E não conseguiram.

Depois chamaram os três gatos pretos para puxar:

- Puxaram, puxaram
- Sacudiram, sacudiram
- Puxaram com mais força
- E não conseguiram.

Chamaram as quatro galinhas sarapintadas, para puxar o nabo.

- Puxaram, puxaram

-Sacudiram, sacudiram
-Puxaram com mais força
-E não conseguiram.

Também chamaram os cinco gansos brancos:

-Puxaram, puxaram
-Sacudiram, sacudiram
-Puxaram com mais força
-E não conseguiram.

Depois foram chamar os seis pintainhos amarelos:

-Puxaram, puxaram
-Sacudiram, sacudiram
-Puxaram com mais força
-E não conseguiram

Depois a velhinha foi cortar um bocadinho de queijinho e foi á casinha do rato para lhe dar o queijo mas ele não quis comer e fugiu da casinha a correr e foi ajudá-los:

-Puxaram, puxaram
-Sacudiram, sacudiram
-Puxaram com mais força

E com a ajuda do ratinho saiu o nabo gigante e ficaram todos de pernas para o ar.

A velhinha cortou um pouquinho de nabo e deu ao ratinho e ele provou e gostou.

VITÓRIA, VITÓRIA ACABOU-SE A HISTÓRIA.

No final de contar a história e depois de um breve diálogo sobre a mesma com as outras crianças a Diana questiona: - Agora gostava de fazer o desenho desta história, para tu podes no meu portefólio. Dizendo isto desloca-se para a área da expressão plástica e realiza a seguinte representação.”

